

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

HRA V ROLI VE SPONTÁNNÍCH ČINNOSTECH
DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

The role play of spontaneous activity of children in the
preschool age

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Autor diplomové práce: Bc. Jitka Luňáková

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: Kombinované

Diplomová práce dokončena v březnu 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 29. 3. 2011

Jitka Luňáková

Mé poděkování patří doc. Mgr. Radku Marušákovi za trpělivost, odbornou pomoc, cenné rady při zpracování práce. Děkuji také svým kolegyním a rodičům mateřské školy, kteří mi umožnili dlouhodobý výzkum. Děkuji Mgr. Haně Švejdové za mnohé pedagogické reflexe a podněty.

Anotace

Diplomová práce se zabývá hrou v roli ve spontánních činnostech předškolních dětí z pohledu jejího významu pro současný i budoucí vývoj dítěte. Teoretická část je zaměřena na pedagogická, vývojová a sociální východiska hry, důležitá pro další zkoumání a porozumění. Dále se zabývá specifiky osobnosti dítěte předškolního věku z pohledu vývojové psychologie i vývoje současné společnosti se zaměřením na aktuální potřebu dítěte si volně hrát. V další části je v souvislosti s tématem diplomové práce zpracovaná základní charakteristika současné mateřské školy. V ní je mateřská škola klasifikována jako důležité socializační prostředí předškolního dítěte s akcentem, na osobnostní a sociální rozvoj dítěte, s dopadem na vývoj, obsah i význam dětské hry v mateřské škole. Závěr teoretické části se týká především významu spontánních aktivit a hry v roli pro další vývoj dítěte. Praktická část monitoruje na základě ročního pozorování spontánní činnosti a hru v roli v heterogenní skupině předškolních dětí v mateřské škole i mimo ni, ve volném prostředí v přírodě, na hřišti i v rodinném prostředí.

Klíčová slova:

Mateřská škola, předškolní vzdělávání, význam hry, hra v roli, námětová hra, spontánní činnosti, osobnost předškolního dítěte, socializace, rodina

Summary

The thesis examines role plays in spontaneous activities of pre-school children in terms of their importance for the current and future development of the child. The theory part focuses on the pedagogical, development and social bases of the role play, that are important for further research and understanding. Furthermore, the thesis deals with the specifics of the personality of children of pre-school age from the point of view of development psychology and the development of current society, focusing on the actual need of the child to play freely. The next part of the thesis discusses basic characteristics of current-day nursery schools that have an impact on the development, contents and importance of child's play at nursery school. The conclusion of the theory part covers, in particular, the significance of spontaneous activities and role play for further development of the child.

The practical part of the thesis is based on a 1-year monitoring of spontaneous activities and role plays of a heterogenic group of pre-school children when at nursery, playing out in the countryside and when within their family environment.

Key Words:

Nursery school, pre-school education, significance of play, role play, topic-based plays, spontaneous activities, personality of a pre-school child, socialization, family

Obsah

Úvod.....	1
I. Zpracování teoretických východisek	3
1 Hra v životě člověka	3
1.1 Náhled do historie hry.....	4
1.2 Hra v některých jejích teoriích.....	5
1.3 Hra v teorii Jeana Piageta	6
2 Hra dětí předškolního věku.....	9
2.1 Vývojová specifika dítěte předškolního věku.....	9
2.2 Současné dítě v současném světě a jeho potřeba si hrát	12
2.3 Hry nejmenších dětí	13
2.4 Hry dětí mezi třetím a šestým rokem.....	14
3 Proměna mateřské školy (před rokem 1989 a po roce 1989)	20
3.1 Osobnostně orientovaný přístup výchovy dětí v mateřské škole dnes a jeho hlavní principy	21
3.2 Třída mateřské školy jako sociální skupina a prostor pro sociální učení	23
4 Spontánní činnosti v mateřské škole.....	26
4.1 Volná hra.....	26
4.2 Úloha dospělého ve spontánních činnostech dětí	27
4.3 Vliv individuálních a sociálních rozdílů na spontánní činnosti dětí	30
4.4 Pomůcka, hračka, rekvizita ve spontánních činnostech dětí.....	31
5 Hra v roli	33
5.1 Kdy se hra v roli objevuje.....	33
5.2 Hra v roli ve spontánních činnostech.....	35
5.3 Hra v roli a její význam pro předškolní dítě	36
II. Praktické řešení výzkumných otázek	38
6 Popis výzkumu.....	38
6.1 Cíle výzkumu	38
6.2 Předpoklady výzkumu	38
6.3 Techniky sběru dat výzkum	39
7 Průběh a výsledky výzkumu	42
7.1 Ověření hypotézy 1.1	42
7.2 Ověření hypotézy 1.2 vztahující se k cíli č. 1	50
7.3 Ověření hypotézy 2.1 vztahující se k cíli č. 2	53
7.4 Ověření hypotézy 2.2 vztahující se k cíli č. 2	56
7.5 Ověření hypotézy 3.1 vztahující se k cíli č. 3	58
7.6 Ověření hypotézy 4.1 vztahující se k cíli č. 4	61
8 Shrnutí výsledků a ověření hypotéz	63
8.1 Ověření hypotézy 1.1	63
8.2 Ověření hypotézy 1.2	65
8.3 Ověření hypotézy 2.1	65
8.4 Ověření hypotézy 2.2	66
8.5 Ověření hypotézy 3.1	67
8.6 Ověření hypotézy 4.1	68
Závěr	70
Literatura.....	75

Přílohy.....	78
I. S čím si hraje	78
II. Jakou roli dítě hraje	78
III. Co používá k hraní role.....	78
IV. Čím je role inspirována.....	78
V. Znaký role	78
VII. Datum pozorování	78

Úvod

Hra je přípravou na dospělý život a dostatečný prostor pro volnou hru dítěte se patrně jednou zúročí v kvalitě života dospělého člověka. Moje, dnes již dlouholetá praxe učitelky mateřské školy, mě vedla i k výběru tématu mé diplomové práce. Spontánní činnosti a hry dětí spojené s přirozenou hrou v roli sleduji v praktické rovině již dlouhý čas. Na mysli mám hry a činnosti, kdy dítě není nijak pedagogem organizováno ani vedeno a má možnost se samo svobodně rozhodovat co bude dělat, kde a s kým, a zcela přirozeně vstupuje do role kohokoliv nebo čehokoliv. Nikdy mě spontánní činnosti dětí nepřestaly fascinovat a dodnes si kladu otázku, do jaké míry má do této hry vstupovat dospělý v roli pedagoga se svými pedagogickými cíli a záměry. Diplomová práce se pro mě stala příležitostí podívat se na tuto problematiku okem intuitivního praktika s oporou o vývojovou psychologii, odbornou literaturu i pedagogickou teorii a dospět tak k závěru, zda je prostor pro spontánní činnosti s využíváním přirozené hry v roli pro předškolní dítě důležitý a přínosný.

Zvolené téma považuji v souvislosti se současným předškolním vzděláváním na půdě mateřských škol za velmi aktuální, a to hned z několika důvodů. Myslím si, že je dnešní společnost zaměřena na výkon, produkt, efekt, úspěch, čímž urychluje dětství. Děti velmi brzy opouští svět fantazie, her a stávají se, aniž by se mohly svobodně rozhodnout tak trochu obětí ambic dospělých. Dospělí či rodiče s dobrým úmyslem nic nepromeškat a nabídnout svému dítěti co nejvíce, tak velmi brzy směřují děti k aktivitám zaměřeným na výkon, úspěch, informaci.

Současná mateřská škola je zahlcována velkou nabídkou akcí a aktivit pro děti, ze strany různých kulturních společností, divadel, soukromých agentur atd., které ubírají čas na spontánní činnosti v mateřských školách. Rodiče současných dětí zažili vesměs mateřskou školu před rokem 1989, která byla poplatná tehdejší společnosti a kde příliš prostoru pro volnost, spontánní tvořivost a samostatnost nezbyvalo. V současných mateřských školách máme prostor obhájit čas pro spontánní hry a činnosti dětí, záleží jen, jak s ním naložíme. Zda podlehneme všem lákavým nabídkám zvenku, jakož i rodičovským ambicím zaměřit se na výkon dětí, či zda dokážeme vhodně, lidsky i odborně obhájit, že předškolnímu dítěti patří prostor pro volnou hru na volný námět se spontánními vstupy do různých rolí.

Je úžasné pozorovat, jak si děti hrají, dostanou-li k volné hře prostor. Je zajímavé být pozorovatelem dětských her, kdy ve třídě vznikají bunkry, stany, domečky, pelíšky, bytečky, cirkus, vesmírné lodě i obyčejné ohrádky pro kočky, a děti se proměňují v nejrůznějších rolích, stávají se někým a něčím jiným, zpracovávají informace, zážitky, zkušenosti, rozdělují si mezi sebou role, komunikují a přirozeně si osvojují pravidla soužití mezi vrstevníky.

Cílem mé práce je podívat se hlouběji na dětskou hru a pokusit se ji rozkrývat i pojmenovávat v souvislosti se zvoleným tématem, a to vše s oporou o historické i současné pojetí hry, s oporou o současnou legislativu a rámcový vzdělávací program pro mateřské školy, s oporou o psychologický i pedagogický pohled na význam hry (včetně hry v roli) pro dítě. Svoji diplomovou práci bych ráda podpořila výzkumem, který by měl potvrdit či vyvrátit konkrétní hypotézy. Ráda bych prostřednictvím své diplomové práce sama sebe vybavila dostatečnými argumenty pro podporování spontánní dětské hry (včetně hry rolové) v současné mateřské škole.

I. Zpracování teoretických východisek

1 Hra v životě člověka

Hra je činnost, která člověka provází od nejranějšího dětství až do dospělosti. Myslím si, že hra není jen záležitostí dětství, i jako dospělí žijeme občas ve hře, účastníme se hry, víme o ní jako o možnosti vlastního konání. Pro každého člověka je to činnost blízká, neboť každý si již někdy hrál, zná množství různých forem hry, zná je ze svých vlastních zážitků a může o nich z vlastní zkušenosti vypovídat. Zřídka si dospělí dokážou hrát s takovým zaujetím jako dítě, pro kterého je hra středobodem dětství

Studium her bylo po dlouhý čas pouhými dějinami hraček, hry byly pokládány za prosté a bezvýznamné zábavy dětí. Nikdo moc nepomýšlel na to, že hry mají podstatné rysy, zákonitosti, a že by se jim měla přisuzovat kulturní hodnota. Johan Huizinga (1872 – 1945), významný holandský historik zastává ve svém stěžejním díle *Homo ludens* přesně opačný názor: „*Je to kultura, která se vyvíjí ze hry.*“ (2000: 31). Vyvrací tehdejší pojetí hry jako produktu kultury, upozorňuje na přirozenou hravost platnou i u zvířat, čímž dokazuje existenci hravého chování ještě před utvářením kultury. Dominantní je myšlenka, že kultura vzniká formou hry. Mezi důležité vlastnosti hry řadí možnost opakování, prvek napětí a její pravidla.

Huizingovo dílo *Homo ludens* je možné považovat za dílo klasické, na které navázali další autoři. Jedním z nich byl Eugen Fink, německý filosof a fenomenolog (1905 - 1975). V úvodu své knihy *Oáza štěstí*, se zamýšlí nad významem hry pro člověka tehdejší doby. „*Hra není žádným okrajovým jevem v životní krajině člověka, žádným jen příležitostně vystupujícím náhodným fenoménem. Hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je to základní existenciální fenomén.*“ (1992: 11). Hru člověka vnímá jako fenomén záhadného druhu, rozkoš ze hry, kterou hráč prožívá a popisuje jako mnohoznačnou a mnohodimenzionální slast, která zahrnuje do sebe hluboký smutek i žal. Tento požitek při hře není jen uchvácením ale i rozkoší. Fink se zabývá také otázkou smyslu hry. Hovoří o tom, že u každé hry můžeme rozlišovat smysl interní - znamená smyslovou souvislost věcí, činů a vztahů a externí smysl, jenž má hra pro diváky, kteří se na ni pouze dívají a ty hráče, kteří se teprve pro ni rozhodují.

Můžeme jmenovat také třetí smysl a tím je hra jako sociální existence. Hra je hraní spolu navzájem a vnitřní forma lidského společenství. Hraní je otevřeno pro spolupráci bližního jako spoluhráče. Leckdy si účastník hry hraje stranou od ostatních, zcela sám, ale často i s imaginárními partnery a smysl hry bývá otevřen pro další spoluhráče. Fink vnímá hru jako důležitou součást lidského života, která může fungovat jako lék proti civilizačním škodám současné přetechnizované společnosti, jako omlazující a obnovující síla a zároveň jako terapeutický prostředek.

Na myšlenky Johana Huizinga navazuje také významný francouzský sociolog, biolog a estetik Roger Callois (1905 – 1975). Ve své knize *Hry a lidé* (1998) definuje hru pomocí šesti vlastností. Vnímá hru jako činnost svobodnou, k níž hráč nemůže být nucen, jako činnost vydělenou z každodenního života vepsanou do přesných předem daných časoprostorových mezí, jako aktivitu nejistou a neproduktivní, jenž nevytváří žádný majetek, ani hodnoty, jako aktivitu podřízenou pravidlům, které pozastaví působnost běžných zákonů a jako aktivitu fiktivní doprovázenou vědomím alternativní reality a neskrývané iluze k běžnému životu.

Uvedení autoři se shodují v názoru, že hra má svůj význam i smysl v životě každého člověka, a to nejen dítěte, kde se zájem o hru předpokládá. V současném světě je čas na hraní her. Mnohým to přináší uspokojení a odreagování od všednosti života. Ne vždy tomu tak v historii bylo, ale pokud se chceme o hře více dozvědět a pochopit některé vývojové souvislosti, nesmíme opomenout její historický vývoj.

1.1 Náhled do historie hry

Pedagogika po celá staletí hru podceňovala a považovala za něco zbytečného, za pouhou zábavu a rozptýlení. Teprve poznání, že hra se neomezuje jen na člověka a je delší než život lidstva, ukázalo biologickou hodnotu hry a učinilo ze hry pedagogicky – psychologický problém. Historický pohled umožní jasněji pochopit základy chápání hry a naznačí některé cesty její realizace.

V historii se objevovaly osobnosti shodující se v názoru, že hra má pro dítě velký význam a je třeba ji podporovat a věnovat jí pozornost. Opravilová (2004) zmiňuje Platona (427–348 před n. l.), který jako první upozornil na praktickou cenu hry a ve svých *Zákonech* uvádí i praktické rady, jak u malých dětí hru povzbuzovat. Millarová (1978) píše o Aristotelovi (348 – 322 před n. l.), který byl přesvědčen, že děti mají být

povzbuzovány, aby napodobovaly činnosti dospělých. Mišurcová, Fišer, Fixl (1980) upozorňují na význam J. A. Komenského (1592 – 1670), který předstihl svou dobu a odhalil důležitost herních činností pro zdravý vývoj dítěte. Vnímal hru jako přirozenou potřebu dětí pohybovat se a hrát si, neboť každé dítě touží po pohybu. Komenský upozorňoval, že děti je třeba podporovat v jejich hrách a dohlížet na ně. Oceňuje hru jako přípravu k vážným věcem, jako uspokojující činnost, do které může dítě vložit své schopnosti, rozum a cit. Dává přednost pohybovým hrám, neboť rovnoměrně zaměstnávají všechny údy, celé tělo a ne jen některé části. Komenský pojímal hru i jako přirozený prostředek na výchovu vůle, charakterových rysů a celé osobnosti dítěte. Hoolecyová, Klindová, Berdychová (1961) se dále zmiňují o Komenského pojetí spontánních her které nazývá - hry podle vlastní volby dětí. Do těchto her není třeba děti nutit, jen jim ukázat způsob, jak si mají hrát a při hrách se chovat.

Millarová (1978) uvádí některé pedagogické reformátory v 18. století, kteří upozorňovali na význam hry, počínaje J. J. Rousseau (1712 – 1778), který pokládal hru za přirozenou činnost dítěte, která nejlépe uspokojuje touhu po pohybu a podporuje vývoj smyslů.

Hoolecyová, Klindová, Berdychová (1961) také zdůrazňují význam Fridricha Froebela (1782 – 1852), německého psychologa, který zasáhl do vývoje teorie a metodiky her. Zhodnotil její pedagogický význam a učinil hru ústřední otázkou předškolní pedagogiky. Přestože Froebel vysvětlil rozvíjející a vzdělávací význam hry, je jeho pojetí velmi jednoduché. Mechanicky ztotožnil hru se školou - dětská zaměstnání a dárky byly v jeho systému jedinou formou výchovy.

1.2 Hra v některých jejích teoriích

Hra se ve 20. století dostává na výsluní vědeckého zájmu, kdy se pozornost obrací k dítěti v mnoha směrech a kdy vznikly mnohé teoretické studie o hře. Hry byly zkoumány, srovnávány na úrovni vědecké a k významným vědeckým poznatkům došlo zejména na poli psychologie, psychiatrie i pedagogiky. Hra se objevuje v mnoha teoriích. Nestala se sice středem zkoumání žádné z nich, ale některé teorie ovlivnily její pojetí.

Například Millarová (1987) uvádí několik významných teorií. Nejstarší a velmi rozšířenou teorií dětské hry je teorie nadbytku sil, nebo nevyužité energie. Jejím

reprezentantem je anglický filosof Herbert Spencer (1820 – 1903). Vycházel z názoru, že se ve vyvíjejícím organismu shromažďuje energie, kterou jedinec nestačí spotřebovat. Podle jeho mínění hra nemá cíl, jen uspokojuje touhu dítěte po činnosti a je nevyhnutelnou potřebou. Tato teorie byla překonána, dítě si hraje, i když je unavené, vyčerpané a u dětí tedy není možné mluvit o nadbytku energie.

G. S. Hall (1846 – 1924) rozvinul myšlenku biogenetické teorie, jako opakování činností, které se objevovaly v historii rodu. Tato teorie umožňuje vysvětlit obsah některých dětských her lépe, než jiné koncepce. Radost dětí ze hry s vodou může být spojována se vzpomínkou na rybí předky, chuť šplhat na stromech může být vnímána jako pozůstatek života opičích předků. Hallova rekapitulační teorie byla ve svém důsledku užitečnou teorií, protože povzbudila zájem o chování dětí v různém věku. Teorii zavrhl pro její fantastičnost a biologismus.

Millarová se zmiňuje i o teorii přípravného cvičení, kterou poprvé formuloval německý psycholog K. Groos (1861 – 1946), jenž se snažil vysvětlit hru na širokém biologickém základě. Vycházel z pozorování her u zvířecích mláďat, která se v některých projevech podobají činnosti vyspělého živočicha. Z toho Groos usuzoval, že hra je přípravné období pro život a uznává biologický význam hry ve vývoji dítěte i její pedagogický význam. Jeho názory se staly základem myšlenky o výchově dítěte prostřednictvím her, z tohoto důvodu je jeho teorie dodnes považována za platnou.

Psychoanalytické vysvětlení hry má svůj počátek ve výzkumech neurologa Sigmunda Freuda a to ke konci 19. a začátkem 20. století. Psychoanalýzu zpracoval jako metodu léčení duševních nemocí a hru využívá náhodně jako prostředku pro přizpůsobení této techniky dětem. Tento logický omyl podnítil zájem o formy chování, které byly do té doby považované za bezúčelné a nahodilé. Nejpřímější vliv měly Freudovy názory týkající se hry jako formy terapie narušených dětí. Většinou v psychoanalýze využíval spontánní hru jako náhradu za metodu volné slovní asociace užívané v terapii dospělých, nebo jako příležitost pozorovat chování dětí, či jako metodu léčení duševně nemocných dětí. Objevují se stále častější požadavky kladené na psychology, aby poradili při problémech s chováním a výchovou jedince.

1. 3 Hra v teorii Jeana Piageta

Naprosto výjimečné postavení má vývojová psychologie Jeana Piageta

(1896 –1980). Podle mého názoru patří mezi nejuznávanější myslitele 20. století a je nejvíce známý pro svou teorii kognitivního vývoje rozdělenou do jednotlivých stádií. Každá etapa je charakterizovaná všeobecnými kognitivními strukturami, které ovlivňují veškeré myšlení dítěte.

Millarová (1978) popisuje Piagetovu teorii her, která úzce souvisí s jeho chápáním inteligence. Spojuje hru dítěte s jeho intelektuálním vývojem a vysvětluje jí procesy asimilace a akomodace. Asimilace je proces, kterým jedinec přizpůsobuje a mění zvnějšku přijímané informace. Akomodace je naopak přizpůsobování se vnějšímu světu. Tyto dva procesy se navzájem doplňují a ovlivňují. Intelektuální vývoj je výsledkem stálé aktivní souhry mezi asimilací a akomodací. Není-li tomu tak, může převládat akomodace, před asimilací a výsledkem je pak nápodoba. Pokud převládne asimilace, vznikne hra, tedy čistá asimilace, která přizpůsobuje informace přicházející z vnějšku tak, aby odpovídaly přáním jedince. Hra a imitace jsou součástí vývoje inteligence a procházejí i stejnými stádii. Piaget a Inhelderová (2007) rozlišují čtyři zásadní období intelektuálního vývoje, z nichž každé má ještě několik substadií:

- a) Senzomotorické stádium – je od narození do 18 měsíců, kdy děti poznávají svět pomocí pohybů, smyslů a získávají vědomí stálosti objektů.
- b) Období symbolické reprezentace – je od 2 do 7 či 8 let, kdy opakuje dítě to, co se naučilo, ale již na symbolické a verbální úrovni. Nedovede se na předměty dívat z jiného hlediska než z vlastního. Tento egocentrismus nemá však nic společného se sobectvím. Dítě není schopno logicky uvažovat, neumí třídit předměty podle společných znaků, jako pojmy času, počtu, množství a prostoru; myšlenky tak mají jen předlogickou povahu.
- c) Stádium konkrétních operací - od 7 do 12 let. Dítě již dokáže logicky přemýšlet o konkrétních událostech a je schopné provádět v myšlenkách zpětné operace. Dochází k decentraci pozornosti (zaniká egocentrismus).
- d) Stádium formálních operací – 12 let a více. Teprve v adolescenci se myšlenkové operace stávají zcela abstraktními, nezávislými na konkrétních případech.

Piaget a Inhelderová (2007) popisují hru, která se objevuje již v senzomotorickém období. Chování dítěte, které překračuje reflexní stadium, opakováním dřívější činnosti, kterou již nemluvně dobře ovládá, potom takové chování samo pro sebe je předchůdcem hry. Od čtvrtého měsíce existuje již koordinace mezi zrakovým vnímáním a dotýkáním

se předmětu. Dítě pozná, že hračky mohou chřastit a pokud se to naučí, opakuje to znovu. To už je skutečná hra. Opakování se stává zdrojem radosti a uspokojení, že jsem něčeho příčinou. Hra postupně již není pouhým opakováním zvládnuté činnosti a stává se opakováním s obměnami. K aktivní experimentaci dochází až mezi dvanácti a osmnácti měsíci, kdy se již zkoordinovaly možnosti manipulace s předměty, což dítěti umožňuje více se soustředit a rozlišit svou činnost od předmětu, na který byla pozornost dříve zaměřena. Duševní vývoj těchto prvních osmnácti měsíců života je důležitý a velmi rychlý. Na konci tohoto období, tedy okolo jednoho a půl až dvou let se objevuje základní funkce pro vývoj pozdějšího chování, která spočívá ve schopnosti dítěte představovat si něco (předmět, událost), prostřednictvím něčeho jiného (gesto, řeč).

Millarová (1978) dále rozvádí pojem symbolická hra a hrové předstírání, které jsou typické pro období symbolické reprezentace mezi druhým a sedmým rokem. Podle Piageta znamená symbolická hra vrchol dětské hry. Dítě je nuceno bez přestání se přizpůsobovat světu, který nechápe, a proto je pro jeho citovou a intelektovou rovnováhu nezbytné, aby mohl vykonávat činnosti, ve kterých si skutečnost přizpůsobuje a asimiluje ji tak svým individuálním potřebám. Dítě musí mít k dispozici prostředek, kterým by samo vyjádřilo své vlastní potřeby, nebo své vlastní zážitky. Tímto prostředkem je systém symbolů v symbolické hře.

Hra může sloužit k odstraňování emočních konfliktů i napětí a k naplnění neuspokojených potřeb. Herní symbolika plní funkci, kterou má pro dospělého jeho vnitřní řeč. Dítě nepřemýšlí o situaci, která ho zaujala, ale používá symbolismu, který mu dovoluje tuto událost znovu prožít. Symbolická hra se často týká nevědomých konfliktů – obrany proti fobiím, strachu, agresivitě nebo identifikaci s agresory, úniku strachem.¹

¹ Piagetova teorie dokazuje, jak je pro pohodu předškolního dítěte nezbytná spontánní hra. Ukazuje kolik napětí, strachu a emočních konfliktů dítě prožije a má problém se s nimi vyrovnat. Již nikdy se symbolická hra u dětí tak často neopakuje, jako v předškolním věku. Výzkum v praktické části to dokazuje, 56% dětí si v průběhu volné hry zvolilo hru symbolickou.

2 Hra dětí předškolního věku

Zdravé dítě je aktivní a vyhledává způsob, jak okolní svět poznávat a měnit. Období předškolního věku je označováno, jako věk iniciativy, ve které je hlavní potřebou dětí hra a kde se odráží sociální skutečnost, která dítě obklopuje. Ve hře se rozvíjí různé stránky osobnosti, hrou se dítě připravuje na další život. Hra jako zásadní činnost má pro dítě komplexní charakter, zasahuje celou osobnost dítěte a rozvíjí všechny její složky a funkce. Hra každého zdravého dítěte podléhá určitým zákonitostem stejně jako psychické funkce dítěte. Známe – li tyto zákonitosti, které se projevují jako vývojová stádia, můžeme posoudit a porovnat vyspělost hry, zaměřit se na individuální rozdíly.

2.1 Vývojová specifika dítěte předškolního věku

Čáp (1987) píše o osobnosti člověka, jako „o celistvém systému, složitém souboru částí, vlastností, aspektů biologických, psychologických a sociálních. Osobnost má své obecné, typologické a individuální aspekty a je zasazena do prostředí, které na ni působí.“ (1987: 21) V průběhu života se každý člověk mění podle toho, jakými věkovými stádii prochází. Každé stádium je charakterizováno zvláštními biologickými předpoklady a společenskými požadavky. Znalost těchto momentů je nezbytná k vysvětlení psychologických charakteristik psychického vývoje.

Vágnerová (2000) se zabývá osobností předškolního dítěte, která má své specifické odlišnosti. Mezi třetím a šestým rokem dochází k významným vývojovým proměnám, které charakterizují určité meze, jež je třeba respektovat a určité možnosti, které je třeba využít.

Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla v něm platná. Myšlení je nepřesné, prelogické a má své typické znaky. Především je egocentrické, ulpívá na subjektivním pohledu a má tendence zkreslovat poznatky dítěte, na základě svých vlastních preferencí. V důsledku toho dochází k nepřesnostem v poznávání, kde se neopírá o pojmy, ale o pseudopojmy. Mluvíme o myšlení ovlivněném impresivním vnímáním, které klade důraz na určitou podobu světa, protože svět je takový, jak vypadá. V této souvislosti jde zároveň i o přetrvávající vazbu na přítomnost a aktuální podobu světa.

Děje v reálném světě si předškolní dítě vysvětluje fantazií, nevidí velký rozdíl mezi fantazií a skutečností. Jeho poznání světa je trvalé, definitivní a absolutní. Tato tendence pramení z projevů potřeby jistoty.² Podle Vágnerové, si tak dítě interpretuje realitu, aby byla pro něj srozumitelná a přijatelná. Fantazie má pro dítě harmonizující význam a je nezbytná pro jeho citovou a rozumovou rovnováhu. Dětská fantazie se projevuje animismem, antropomorfismem. Dítě světu lépe rozumí, když mu přiřítá vlastnosti živých bytostí, někdy i lidské.³

Dalším typickým znakem myšlení předškolního dítěte je jeho útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Uvažování je zúžené, zaměřené na jednu oblast. Celkový vývoj dětského poznání je charakteristický opouštěním subjektivního pohledu a důrazu na viditelné projevy aktuální situace. Vágnerová (2000) se zmiňuje o vývoji sebepojetí dítěte, které souvisí s rozvojem poznávacích procesů a socializace. Sebehodnocení je v tomto věku závislé na názoru jiných osob názory dospělých přejímá naprosto nekriticky, tak jak jsou mu prezentovány. O sobě dítě také uvažuje, ale je ovlivněno především egocentrismem, který mu pomáhá potvrdit si vlastní významnost a magičností uvažování, kdy zkreslení situace dítěti umožňuje uchovat si přijatelný obraz sebe sama. Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, které získává. V této době nabývají významu ty, které signalizují jeho pozici v sociálním prostředí a dosažení určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí.

Mertin a Gillnerová (2003) uvádějí, že klíčová v chování předškolních dětí je tzv. gender role, která zahrnuje sociální pojetí mužské a ženské role a vymezuje její obsah, s nímž se dítě pod vlivem sociokulturních vlivů postupně ztotožňuje. Děti si uvědomují rozdíl obou pohlaví, znají i obsah chlapecké a dívčí role, který je výsledkem sociálního

²Piagetova teorie dokazuje, jak je pro pohodu předškolního dítěte nezbytná spontánní hra. Ukazuje kolik napětí, strachu a emočních konfliktů dítě prožije a má problém se s nimi vyrovnat. Již nikdy se symbolická hra u dětí tak často neopakuje, jako v předškolním věku. Na základě mého pozorování se 56% dětí ve skupině 2-6letých dětí hrálo ve hře symbolické, jak ji Piaget nazývá.

³ Např. na otázku proč je venku jinovatka děti odpoví, že paní Zima to venku začarovala svou kouzelnou hůlkou.

učení, nápodobou a podmiňováním. Přijetí mužské a ženské identity se projevuje i diferenciací dětské hry.⁴

V tomto věku nabývá na významu kamarádství s vrstevníky. Dítě se postupně odpoutává z rodinného prostředí a je schopné navazovat vztahy s lidmi mimo rodinu. Významným kritériem výběru kamaráda bývá pohlaví, zevnějšek, vlastnictví zajímavého předmětu či, zajímavé imponující chování. Zařazením dítěte do skupiny vrstevníků získává role ve skupině, postupně se dokáže prosadit, spolupracovat, dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Pfeffer (2003) hovoří o významu dětských přátelství již v předškolním věku. Pro děti je důležité být pohromadě s ostatními, být oblíbený a prožívat společně legraci – pomáhat si. Kdo prožije v raném věku přátelství, získá brzy zkušenost se vším, co je pro mezilidské vztahy důležité – komunikovat s ostatními, zacházet s reakcemi na své emoce.

Vágnerová (2000) se zmiňuje o mravním vývoji předškolního dítěte. S dosaženou úrovní psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti souvisí, že předškolní dítě zaujímá počáteční mravní postoje a vyjadřuje počáteční mravní pocity a názory. Dítě díky sociálnímu okolí a úrovni dokáže rozpoznat co je správné a co je špatné, uvědomuje si smysl určitého pořádku, platnost norem a zásad. Na konci předškolního období dochází ke zvnitřnění některých norem a ztotožnění s nimi. Vnější regulace se stává vnitřní regulací a dítě je schopné pociťovat vinu za své nežádoucí chování.

Mertin a Gillnerová (2003) píší o rozvoji komunikace předškolního dítěte, které dovede přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory i pocity. Okolo čtyř let začíná být schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na komunikačního partnera. V komunikaci s dospělými používají zdvořilejší způsob vyjádření. Ve vztahu k vrstevníkům používají často specifické výrazy a oslovení, ale v komunikaci s malými dětmi se dovedou přizpůsobit jejich možnostem a potřebám.

Komunikační projev má své formální nedostatky. Většina dětí ještě nedovede správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo komolí. Ke konci předškolního období se výslovnost ve většině případů zlepšuje. Pfeffer (2003) píše o zkušenosti, že v mateřské škole, kde se málo hovoří, se zvyšuje agresivita a snadněji

⁴ Výzkum ve druhé části diplomové práce potvrzuje, že hry chlapců byly odlišné, než hry dívek. Chlapci projevovali více fyzické a průzkumné aktivity, než děvčata, hry byli i agresivnější. Dívky si častěji než chlapci volily hry klidnější, pracovní, výtvarné a didaktické.

dochází k fyzickému útoku. Dítě, které se umí zřetelně jazykově vyjádřit, není nuceno použít jiný způsob projevení své vůle. Jazykově obratné děti umějí slovy vyjádřit své potřeby, pocity a společný dialog poskytuje pocit sounáležitosti.⁵

2.2 Současné dítě v současném světě a jeho potřeba si hrát

Obraz dítěte i jeho postavení a společenská hodnota se v historii měnily. To jak my dnes děti vnímáme a přistupujeme k nim, se značně liší od toho, jak tomu bylo v průběhu dějin dítěte. Z. Hellus (2004) píše o novém pohledu vnímání dítěte označovaném jako objevování dítěte. „Objevování dítěte znamená hledání a rozvíjení postupů, jak je dostat z jeho nedostatečnosti, jak je zbavit jeho minus znaků, aby se co nejdříve a nejefektivněji stalo dospělým člověkem.“ (2004: 80). V několika kapitolách se zmiňuje o znepokojení nad dítětem a dětstvím dnes. Hovoří o dětství medializovaném, konzumním, jedináčkovském, proplánovaném, urychlovaném, scholarizovaném, emocionálně přetíženém či dětství agresivním.

Opravilová (1992) nazývá současné dětství, jako dětství urychlované, kdy je dítě více fyzicky vyvinuto, v jeho psychickém vývoji se projevuje mentální akcelerace a mnohem dříve vstupuje do složitých sociálních vztahů. Je stále dopředu nasměřované, hnacím motorem jeho výchovy je úspěch či, touha rodičů po uplatnění v životě. Současný svět, kde se bude dítě pohybovat, je účelný, pragmatický a výchova dětí je poháněna rodičovskou ctižádostivostí, někdy pohodlností. Opravilová se dále zabývá otázkou, jak současný svět vnímá samo dítě a zda my dokážeme citlivě vnímat a pochopit hloubku strádání dítěte, když mu chybí citová blízkost, jistota rodinného zázemí. Došlo nám, že množství stále nových podnětů oslabuje intenzitu prožívání. Čím ještě může rodič a učitelka zaujmout, když všechno zajímavé, napínavé využila televize? To, že je dítě v dnešní době po mnoha stránkách vyspělejší neznamena, že je také šťastnější. Zážitky z dětství mohou dítě poznamenat na celý život. Každý člověk se v průběhu dospělosti vrací ke svému šťastně prožitému dětství a čerpá z něj sílu po celý další život. Se vznikem společné institucionalizované předškolní výchovy vznikla potřeba zrychlit cestu dítěte k dospělosti. Soustředěním dětí ve vymezeném prostoru a čase

⁵ Myslím si, že mateřská škola hraje v rozvoji řeči důležitou úlohu a spontánní činnosti jsou ideální sociální příležitostí pro vyjadřování, sdělování, výměnu názorů, pojmenovávání, nacházení nových slovních spojení, výrazů.

vyvolává potřebu jejich vedení až ovládnutí, což směřuje až k tomu, že se nadřazují zájmy celku nad zájmy jedince.⁶

2.3 Hry nejmenších dětí

Chceme-li vysvětlit problém dětské hry, nemůžeme zanedbat determinující činitele, kteří určují její charakter a rozhodují o její úrovni. Hru považujeme za nejpřirozenější projev dětské aktivity a musíme ji chápat ve spojitosti se stavem duševního i tělesného rozvoje jedince.

Millarová (1978) popisuje proměnu hry v závislosti se změnami neuropsychických funkcí, protože se ve hře odráží vývojová stádia dítěte. Je tedy přirozené, že v souvislosti se zdokonalováním a kvalitativním růstem psychických a fyzických procesů se zdokonalují dětské hry a dostávají se pak postupně s věkem vždy na vyšší úroveň. První náznaky hravé činnosti vidíme ve spontánních reakcích dítěte v kojeneckém věku, v prvních měsících života, když dítě třepe rukama, nohama a jen sleduje zrakem pohyb končetin. I v tom je hravá činnost obrazem toho, na jakém stupni vývoje se nachází jeho nervová soustava. Hra je i prostředkem pro procvičování, aktualizaci jednotlivých funkcí. Hrových aktivit v prvních osmnácti měsících života dítěte přibývá spolu s rozvojem schopností. Dítě začíná koordinovat své vnímání a pohyby, a proto jeho hrové činnosti spočívají v různých prostorově orientovaných pohybech v manipulaci s předměty. Mnoho her začíná tím, že dítě opakuje to, co vzniklo náhodně – shazuje hračky, panenky a dívá se, jak mizí, jaký dělají rámus. Tyto úkony se postupně stávají předmětem hry. Do chvíle, kdy se vyvine koordinace oka – oko, je dítě jakoby nuceno všeho se dotýkat. Když se naučí lézt, prozkoumává zásuvky a zkoumá všechny předměty, které jsou jejím obsahem. Uspořádávání věcí v prostoru se stává hrou asi v šestnácti měsících.

V druhé polovině batolecího věku, se z manipulační hry stává hra konstruktivní. Soustředěnost na tuto hru je krátká a závislá na mnoha vnějších okolnostech. Postupně dochází k osvojování dovedností a užívání různých materiálů ke hrám. Jakmile je dítě

⁶Současná mateřská škola má příležitost zajistit rovnováhu mezi mírou omezování a volností dítěte, s možností zachování jeho individuality. Nezastupitelné místo v činnostech dětí má volná hra, prostor pro svobodu, samostatné rozhodování, vyjadřování, zkoumání a experimentování dětí.

schopno mít radost z působení na rozličné materiály, snaží se je opět vyvolat, proto tolik cákání vody a její přelévání, přesypávání písku, přenášení věcí z místa na místo. Písek s vodou jsou nejoblíbenějšími hrami raného dětství. První záměrné vyrytí rýhy do plastelíny nebo tahu štětce po papíře je pro dítě nesmírně vzrušující. Jestliže výtvořiny vzbuzují u ostatních pozornost, jeho činnost se stává vážnou. Pozornost dítěte přitahují novosti a změny všeho druhu. Cokoli nového, pestrého, hlasitého, co se pohybuje, létá, zvoní, je přitahuje- chtějí se zastavit a pozorovat, poslouchat. Dětskou pozornost přitahuje složitost materiálu. Složité předměty mohou být oblíbené, protože je lze snadno rozlišovat a je toho na nich více vidět. Nejširší kategorií, co přitahuje dětskou pozornost, je kategorie naučeného. Cokoli bylo odměněno, co je asociováno s nějakou událostí, co je známé, má větší naději být pozorováno.

2.4 Hry dětí mezi třetím a šestým rokem

Předškolní období je shodně označováno jako věk hry, kdy si dítě již dokáže hrát velice soustředěně. Repertoár her se postupně vyvíjí, a je těžké všechny druhy postihnout. Hra významně souvisí se skutečností, ve které dítě žije. Dítě se prostřednictvím hry přirozeně učí, pomáhá si od různých druhů napětí, uplatňuje svoji energii a realizuje se. Kořátková (2005) rozděluje hry dětí v tomto vývojovém období podle potřeb a jejich uplatnění v hrových činnostech.

Potřeba konstruovat – konstruktivní hra

Konstruktivní hry směřují k vyhotovení nějakého výtvořiny. Souvisí se schopností dítěte vnímat výsledek činnosti. Ve třetím roce tak dítě staví i složitější kombinace horizontálních a vertikálních prvků. V jeho činnosti jsou již jasné předešlé zkušenosti z jeho dřívějších nahodilých pokusů. Čtvrtý rok je charakteristickým rokem ohrádek a zakomponováním do her vjezdy či brány. Pracuje již s předem jasným záměrem. V pátém roce uzavírá svůj konstrukční prostor stěnami, vytváří líbivé detaily. Vyrábí rozlehlé stavby a konstrukce. Šestý rok přináší větší soustředění na výsledný produkt, dítě staví již konstrukčně obtížně dosažitelné prvky – schody, tunely a snaží se vše zastřešovat. Rádo kombinuje prvky z vícera stavebnic. Často staví podle návodu ze stavebnic. Konstruktivní hry rozvíjí strukturované myšlení, dítě se naučí volit

k dosažení svého záměru postupné kroky, které si musí dále ověřovat. Rozvíjí se pozornost, přesnost, prostorová orientace i vytrvalost dítěte.⁷

Potřeba zvládat svoje tělo a prostor – hra s pohybem

Spontánní pohybové aktivity, při kterých si dítě s radostí užívá již nabytých pohybových dovedností, jsou často vnímány rodiči i pedagogy jako nepřijatelné. Přitom vyzkoušet si možnosti svého těla a pohybu náleží mezi základní biologické potřeby dítěte. Jsou to hry, kdy děti napodobují pohyb zvířátek, lidí, taneční improvizace, lezení po prolézačce, gymnastické prvky, překonávání překážek. Všichni, kdo mají na mysli rozvoj a výchovu dítěte, by měli umožnit dětem volný a svobodný pohyb, neboť to přímo úměrně souvisí s fungováním vývoje člověka.⁸

Potřeba vyrovnat se s okolním světem, vytvářet vlastní příběh – námětová hra

Koťátková (2005) popisuje hry, kdy děti ztvárňují situace, které dítě vnímá ve svém okolí. Nejprve jde o napodobování jednotlivostí a později jde o zpracovávané příběhy, které tvoří základ typu her, které jsou často označovány jako námětové. Ty se postupně zkvalitňují především prostřednictvím rozvíjející se komunikace, představivosti a fantazie. Dítě příběhy doplňuje chybějící skutečnosti prostřednictvím hraček či pomůcek, které nahrazují skutečné předměty. Děti k těmto hrám inspirují všechny nové situace a podněty, které prožilo nebo, mohlo pozorovat a na stávající úrovni je prozkoumává, ztvárňuje. Nachází v nich svou pozici a snahu vžít se do role, zkoušet a sledovat dopady svého chování. Vědomé přijetí a dodržení role znamená přelom ve vývoji hry. Dítě přijímá vnější znaky postavy, užívá charakteristické verbální i nonverbální výrazy. Důležité jsou i rekvizity a zástupné předměty. V druhé polovině předškolního období je hra obsahově bohatší. Již to nemusí být náměty z bezprostředního pozorování, ale dítě náměty modifikuje, přenáší do jiných situací, je

⁷Ještě bych doplnila o své poznatky z pozorování her dětí předškolního věku, kde jsem zaznamenala zájem dětí o konstruktivní hry jak u chlapců, tak u dívek. Děti si tyto hry doplňovaly o zástupné předměty - figurky panáčků, zvířátek, aut, plyšových zvířat, s kterými odehrávaly nějaký příběh podle typu staveb z reálného i fantazijního světa. Pro děti jsou i hry konstruktivní příležitostí k rolové hře.

⁸Mám zkušenost, že pro pohybové činnosti by měla mateřská škola vytvořit podmínky ve vybavení třídy a zahrady pohybovými prvky a mít stanovená jasná pravidla jejich používání. Často bývá problematické zařazovat volné pohybové aktivity v přeplněných třídách našich mateřských škol (28 dětí na třídě s jednou učitelkou), jak z důvodu bezpečnosti i hlučnosti.

vynalézavé a tvůrčí. Dítě prožívá vzájemnost s ostatními. Přijímání rolí posiluje sebekázeň a sebeovládání. Velkým přínosem je vzájemná komunikace, vysvětlování, argumentování, naslouchání druhému a zvažování jeho nápadů nebo prožitky ze spolupráce.

Millarová (1978) se ve své studii her zabývá hrami napodobivými. Nápodoba se zakládá na reprodukci jevů přesně stejným způsobem, jak se odehrály. Někdy jsou dětské nápodoby naprosto neuvědomovaným kopírováním činnosti druhých. Jiným aspektem nápodoby je učení na základě pozorování. Znamená to učit se něčemu novému pozorováním druhých a bez účasti na jejich činnosti. Dítě sleduje novou hru, než se o ni pokusí. Tento druh nápodoby není vynucený, protože zde nepůsobí emoční tlak okolí, ani to není opakování něčeho, co již dítě dovede. Volba objektu nápodoby závisí na věku a na tom, co již je dítě schopno dělat. Dětské napodobování se postupně s věkem zpřesňuje. Ve školce není dětská imitace dospělých přesná. Až starší děti zajímá při imitačních hrách reprodukce různých detailů, protože k tomu mají také více schopností.

Millarová (1978) uvádí některé podmínky, které jsou příznivé pro nápodobu, jsou lidé něčím pro děti atraktivní, schopní, děti příliš závislé, s malými schopnostmi. Také agresivní činy patří k těm projevům, jež nejspíše vedou děti k nápodobě. Agresivní chování je ovlivňováno učením a příkladem druhých. Agresivní otcové mívají agresivní chlapce, dávají jim totiž sami sebe za příklad a odměňují agresi chválou. Stejně účinný je film nebo kreslený příběh.

Potřeba ztvárnit náměty z dětské literatury a médií – dramatická hra

Podle Kořátkové (2007) přináší literatura dětem podněty pro hru, jelikož příběh přináší nové dimenze k prozkoumávání světa. Předčítané příběhy jsou zdrojem pro dětské myšlení a jednání. Opakované naslouchání příběhu přináší dítěti návrat do známého prostředí, kdy se vrací k postavě, kterou již zná a může s ní prožívat situace i kontext příběhu. Sžívání s dramatickými motivy a zvraty ho inspiruje ke hrám na tyto motivy, ve kterých často využívá i autorský jazyk. Prostřednictvím řešení konfliktů, které jsou v příběhu obsažené, se rozšiřuje jeho sociální a osobní identita.

Příběhy nabízené v mediální podobě (televize, video, DVD) a stále častěji i v počítačových programech poskytují maximum stimulů a ve snaze udržet pozornost

dítěte a upoutat jej-jde o vysokou barevnost, hudební a zvukové efekty, proměnlivost, akce. Televizní příběh je silným impulsem pro přehrávání vjemů v dětské hře. Po skončení programu, kde se objevilo mnoho akčních motivů, má dítě potřebu jednotlivé situace přehrát, jako by ze sebe chtělo dostat něco ven. Hledá a těžko nachází prostředky, které by se vyrovnaly tomu, co vidělo. V příliš akčních příbězích si dítě nestačí vytvořit představu o celku příběhu. Neustálá aktivizace pozornosti v mediálních příbězích vede k povýšení některých motivů nad celek a ty můžeme potom pozorovat v dětské hře.⁹

Potřeba měnit skutečnost – fiktivní hra

Kořátková (2007) se zmiňuje o hře fiktivní. Děti kolem třetího roku dokážou bohatě uplatňovat ve hře svoji fantazii, nechávají volně proudit myšlenky a vyslovují je bez autocenzury založené na srovnávání s realitou. Zpracovávají své myšlenky a zkušenosti do fiktivních situací a vytvářejí nové originální neomezené kontexty. Tyto procesy se dobře uplatňují ve hře u dětí mezi čtvrtým a sedmým rokem, kdy mají děti potřebu tvořivě přistupovat k realitám a hledat nová řešení. Pro tvořivé myšlení dětí je nezbytné prožít období fantazijních představ a zpracování fikcí ve hrách, což si mnozí rodiče i vychovatelé neuvědomují a děti usměrňují do běžné skutečnosti.

Témata dostávají naprosto jiný rozměr jak v expozici, tak v charakteristikách a možnostech postav. Ve volné hře dětí vzniká prostor pro vytváření dramatických situací s neomezenými možnostmi a neprozkoumanou látkou tématu. Všechny neznámé – co bude dál, jak se to bude dále vyvíjet, jak to nakonec dopadne – vytvářejí napětí, které si dítě užívá. Je zde prostor pro originalitu, individuální a specifická řešení. I když mají tyto hry silný individuální náboj, děti v pátém roce, se již dokážou o fiktivním námětu domlouvat a společně prožívat něco výjimečného, co se nenachází v běžném životě. V těchto hrách je víc dovoleno, protože děti nejsou svazovány realitou, a proto bývají silně prožívány individuálně i skupinově. Do fiktivních námětů se stále vracejí, což jim přináší pocit výjimečnosti a hru mohou dále rozvíjet a doplňovat. Hry na jiné světy nebo

⁹ Skupina pozorovaných předškolních dětí ve výzkumné části, si častěji volila jako námět útržky akčních příběhů z televizních pořadů DVD než literární námět. Myslím si, že to potvrzuje názor o potřebě dětí vyrovnat se ve hře s tím, co bylo nepochopeným emocionálním zážitkem.

jiné situace přináší napětí, tajemno a hledání nových řešení, čímž se přibližují více hrám dramatickým. Kořátková (2007) hovoří o přínosu fiktivní hry. Děti mají možnosti uplatnit svůj vlastní potenciál, vyjadřovat a zpřesňovat svoje myšlenky, přemýšlet v rovině nevyzkoušené, dovolují realizovat nejrůznější nápady a uplatňovat nejrůznější zkušenosti. Otevírá se tu prostor pro úplnou kooperaci. Tyto hry mají ve skupině dětí v mateřské škole dispoziční pro silné zážitky a jsou vnímány učitelkami jako vrchol dětské hrové tvorby.¹⁰

Potřeba hrového partnera - sociální hra

V tomto věkovém období dítěte, se potřeba partnera ve hře proměňuje. Millarová (1978) používá pojem hra sociální a uvádí její čtyři základní etapy. Pokud budeme zkoumat hru a budeme pozorovat děti předškolního věku, zjistíme, že si zpočátku hrají samostatně. Hrají si s hračkami, které většinou náhodně najdou ve svém okolí, nebo pozorují hru ostatních dětí, aniž by se jí zúčastnily. Později hrají sice hru stejnou jako ostatní děti avšak pouze paralelně a nezávisle na sobě. Na této úrovni zralosti se objevuje často silná potřeba použít stejný předmět, se kterým si hraje dítě sedící vedle. Vyvstávají konflikty, problémy hrát si se stejnou hračkou s úmyslem ji prozkoumat, vyzkoušet. Tyto hry jsou pro děti vzájemně velmi podnětné. Před čtvrtým rokem se objevuje sdružující hra, kdy se více dětí domluví na jednom námětu, ale realizace má individuální charakter. Stává se, že více dětí hraje stejnou roli, v průběhu hry se neposlouchají, nedomlouvají, s plným zaujetím si hrají svoji verzi a realizují svoji představu o roli.

Vrchol v uplatnění vzájemných vztahů je v kooperativní hře. Začíná se uplatňovat, až je-li dětská schopnost komunikovat a porozumět druhému na dobré úrovni. Využívají zkušenosti, které načerpaly, vzrůstá schopnost spolupracovat, vést i podřídit se, v zájmu stejného námětu. Právě v kooperativní hře se objevuje aktivní

¹⁰ Podle mého názoru má fiktivní i námětová hra pro dítě předškolního věku důležitou roli, především v možnosti experimentovat se svými emocemi, prozkoumávat je, uvolnit nahromaděnou energii, prožívat zlost, hněv, radost, smutek, štěstí. Naučí se jak tyto emoce zklidnit a hledat konstruktivní řešení. Moje zkušenost je, že děti se snáze po citově zatížené situaci dovedou soustředit na jiné věci např. na řešení problému.

dialog mezi dětmi. Kooperace se nejdříve objevuje u dětí, které mají zkušenosti se soužitím se sourozenci a vrstevníky.

Potřeba soupeřit a spolupracovat

Koťátková (2005) se zmiňuje o snaze dětí poměřovat své síly s druhými. To se začíná projevovat již v druhé polovině předškolního věku. Soupeření má významnější zastoupení ve hrách s pravidly, kde více než pro radost ze hry samé hrají pro dosažení vítězství a poražení druhého. Soupeření ve hře dovoluje dětem odžít si neklid, agresivitu lépe, než v běžném soužití. Soupeřivost je vlastnost daná vývojově, zatímco spolupráce je dovedností, které se musíme učit.

Ve spolupráci si dítě odžívá pozici podřízenou i dominantní. Přemýšlí, jak přispět ke společnému výkonu, sděluje své názory, naslouchá druhému a argumentuje. Právě v kooperativní hře se objevují začátky aktivního dialogu tolik přínosné pro sociální učení. Kooperace se ve volných hrách objevuje po pátém roce a častěji u dětí, které mají sourozence, nebo přicházejí do styku se svými vrstevníky. Pedagog by měl posilovat a vyzdvihovat kooperativní prvky ve skupině a neměl by se nechat zaskočit hlučností. Je jasné, že domluva a argumentace, mají jako průvodní znak zvýšenou hlukovou hladinu, ale přínos ze společného díla tuto hladinu kompenzuje.

3 Proměna mateřské školy (před rokem 1989 a po roce 1989)

Všechny předcházející kapitoly dokládají, že historie i současnost se shoduje v názoru, že hra má výsostné postavení v životě dítěte. Cílem této kapitoly je nastínit směřování současné mateřské školy a zjistit, jaké místo zaujímá hra a spontánní činnosti s ohlédnutím do krátké předrevoluční minulosti, která stále ovlivňuje naše myšlení.

Bečvářová (2003) popisuje situaci předškolní výchovy v socialistické společnosti, která vybudovala v průběhu své čtyřicetileté vlády významnou síť předškolních institucí a shromáždila zde většinu populace, kterou bylo možno formovat. Cíl vzdělávání byl dán tehdejšími potřebami a záměry společnosti, dohled nad výchovou a vzděláváním dětí umožňoval závazný, jednotný, centrálně stanovený program pro předškolní vzdělávání. Cíl předškolní výchovy byl spatřován v přípravě dětí na školu. Převažovala frontální práce ve věkově homogenních skupinách, které se dají nejen snadněji organizovat, ale kde je v souvislosti se zaměřením na výkon dětí přehlednější srovnatelnost výkonu dětí (žádoucí je děti „zestejnit“, čímž je potlačována dětská přirozenost a individualita). Skrytým cílem je přizpůsobivost a snadná ovladatelnost dětí – budoucích občanů socialistické společnosti. Dominovala snaha akcelarovat vědomostní oblast a život dětí byl hodně svázán organizovaností a metodám blízkým tradiční škole. Volná hra dětí ustoupila do pozadí, jako bychom nevěřily, že dítě si dokáže samo hrát a že se prostřednictvím hry učí.

Změny ve společnosti po roce 1989 – humanizace a demokratizace společnosti, si vyžádaly celkovou vnitřní reformu školství, která navazuje na tradice, kvalitu předškolního vzdělávání, reformní pedagogiku a splňuje požadavky na současné vzdělávání. Transformační snahy se setkaly s aktuální potřebou podpořit předškolní vzdělávání legislativně – vymezit nové pojetí předškolního vzdělávání realizovaného na půdě mateřské školy, definovat cíle a vymezit obsah předškolního vzdělávání. Změny probíhaly v souladu s návrhem Národního programu vzdělávání a připravovaným školským zákonem, kde předškolní vzdělávání představuje počáteční stádium celoživotního vzdělávání.

Demokracie a svoboda v pedagogických přístupech přináší mnoho inspirativních možností. Opravilová (2003) píše o tom, že hra se stává osou osobnostně orientované výchovy, jednou z metod učení dítěte a volná hra důležitou součástí režimu dne

v mateřské škole. V současnosti však stále existují mateřské školy, kde není dětem ponechán čas na volnou hru, kdy si učitelky plánují všechny činnosti, které budou s dětmi dělat a děti ztratily přirozenou iniciativnost, sebedůvěru a samy si nedokážou hru vymyslet, zorganizovat. Koťátková (2007) zdůrazňuje nutnost vyváženosti vlastní iniciativy dítěte a plánovaných vzdělávacích aktivit. Plánování práce a organizovanost v mateřské škole, by měla v denním režimu být denně vyvažována dobou pro spontánní činnosti.

3.1 Osobnostně orientovaný přístup výchovy dětí v mateřské škole dnes a jeho hlavní principy

Hlavními principy osobnostně orientovaného přístupu se podrobně zabývá Opravilová, v teoretické části knihy *Rok v mateřské škole* (2003), kde píše o tom, že filozofie současné předškolní výchovy využívá všechny přínosné zkušenosti české předškolní pedagogiky, které se teprve nyní v nových podmínkách mohou naplnit a tvořivě rozvíjet. Je si vědoma nebezpečí naprosto volného a bezbřehého přístupu k dítěti předškolního věku. Osobnostní přístup se stává východiskem pro široké rozvíjení institucionální výchovy na alternativním přístupu. Není však jednou generální linií, protože ve výchově existuje mnoho cest, jak dojít k vytyčenému cíli a efektivita prostředků je vzhledem k různosti jedinců. Opravilová (2003) charakterizuje, jaké jsou základní charakteristiky osobnostně orientovaného přístupu.

Základním pilířem osobnostního přístupu, je změna v chápání dítěte jako jedinečné, neopakovatelné bytosti, která má právo být sama sebou. Pro mateřskou školu to znamená nový vztah učitelky k dítěti, nahrazující tradiční autoritativnost a úsilí o nadvládu a řízení zvnějšku. Učitelka by měla přijímat dítě se vstřícností a partnerským vztahem, v němž převažuje náklonnost a důvěra. Nad moralizujícím hodnocením a kritikou by měla převážet trpělivost a důvěra v jeho možnosti.

V rámci osobnostní orientace představuje mateřská škola zásadní změnu v postoji k rodině. Uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte a spolupráci s rodinou se

maximálně otvírá. Přitom nejde jen o organizační a provozní kontakty, ale o spoluúčast rodičů na vzdělávacím programu.¹¹

Mateřská škola je v současném pojetí chápána jako přirozený most pro přechod k systematickému vzdělávání v základní škole. Aby byl přechod plynulý, musí být dítě vybaveno nejen vědomostmi, ale především schopné samostatně jednat, řešit úkoly, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat. Proto se příprava na školu odehrává jako každodenní součást plynulé socializace, integrovaná do běžných životních situací. Osobnostní orientace předpokládá alternativnost a variabilitu v otázce metod, obsahu i organizace výchovného a vzdělávacího působení. Snahy o vytváření alternativy pramení z kritického postoje k tradičnímu způsobu výchovy a vzdělávání a rozrušují dřívější násilnou jednotu mateřských škol.

Samostatnost, spontánnost a tvořivost, jsou klíčovým požadavkem současné předškolní výchovy. Tvořivost je hlavní cílovou kategorií i specifickou kvalitou člověka. Výchově k tvořivosti se věnujeme především v oblasti estetické, ale u dítěte předškolního věku znamená výchova k tvořivosti obecnější pravidlo, princip pro budování životního pocitu i přístupu dítěte ke světu. Tvořivost je dějem, na kterém se podílí celá osobnost.

Ve spojení s osobnostní orientací a individualizací výchovně-vzdělávacího působení tvoří hra a nenásilné situační učení základ současného vzdělávání. To neznamená, že stačí, když si dítě za dohledu učitelky hraje, ale idylická herní pohoda a harmonické vztahy, nevznikají samy od sebe. Jsou výsledkem náročné tvůrčí práce učitelky, stálého naslouchání a naplňování potřeb dítěte. Hra může snadno ukázat stupeň rozvoje dítěte, prozradí nám, jaká je jeho pozornost, soustředěnost, jak se dokáže rozhodovat a nést důsledky svého rozhodnutí. Ze hry poznáme, jak dítě snáší nezdary a neúspěch, jak se dovede vyjadřovat gestem, pohybem, kresbou. Situační učení není pouhým využíváním situací, je to cesta nasměrovaná k cíli. Není těžké vyvolat zájem dítěte o nové jevy, činnosti, obtížnější je udržet jeho pozornost a naučit ho soustředit se na činnost. Je to učení bez nabádání, stálého připomínání a nucení. Výběr situací

¹¹Je na nás, kteří s rodiči denně přicházíme do styku, abychom dokázali navázat partnerský vztah a přenechávali rodině dominantní postavení ve výchově a vzdělávání dětí. Mám zkušenost, že mnozí rodiče mají představu, že za vývoj jejich dětí zodpovídá předškolní instituce, jak tomu v době totalitní bylo.

nevzniká nahodile, situace vyžadují režii učitelky. Vrcholem profesionální dovednosti učitelky je umění vyvolat pocit, že dítě v mateřské škole stále něco nového objevuje, poznává a že na to přichází vlastně samo.¹²

3.2 Třída mateřské školy jako sociální skupina a prostor pro sociální učení

„Morální vývoj postoupí o patro výš, když dítě k svému respektu vůči dospělým přidá respekt k někomu ze svých vrstevníků“ (Piaget 2007: 112)

Chování, vývoj a výchova jedince je závislá na jeho životě ve skupinách. V. Hrabal v knize *Sociální psychologie pro učitele* definuje skupinu jako: „určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role. (Hrabal 2002: 8).

Role ve skupině je souborem specifického chování, souvisejícím s úkoly jedince. Role je současně i souborem interpersonálních vztahů jedince k ostatním členům skupiny, vyplývajících z úkolů rolí. Souvisí z pozicí jedince ve skupině a závisí do určité míry na osobnosti. Některé role ve skupině se vyskytují nutně – je to role vedoucího, či vůdce. Pozice ve skupině jsou označením pro rozdíly mezi členy z hlediska jejich kompetencí, podle vlivu a podle obliby. Styl vedení skupiny má vliv i na její strukturu

Věkové zvláštnosti se výrazně promítají i do struktury a dynamiky třídy. V různých věkových obdobích má skupina vrstevníků odlišnou váhu v socializaci jedince. V předškolním věku vytváří děti přechodná seskupení, zaměstnávají se pohromadě a paralelně. Mají tendenci reagovat hromadně a často emocionálně. Postupně rostou předpoklady pro život ve skupině, hlavně v oblasti sociálních emocí jako je sympatie, odpor, agrese, potřeba a zároveň roste schopnost autoregulace a rozvíjí se sociálně – poznávací schopnosti. Dispozice k navázání stabilnějších vztahů však

¹² Tomu jde naproti spontánní hra dětí, ve které při správném přístupu mohou být rozvíjeny všechny klíčové požadavky osobnostně orientovaného přístupu současné předškolní výchovy, ať je to spontánnost, tvořivost, samostatnost, situační učení, vytváření harmonických vztahů mezi dětmi.

v tomto období nedozrály. Důvodem je omezená sebereflexe a integrovanost osobnosti, které nedovolí ještě dítěti chápat druhé dítě jako osobnost. Vytváření pevných interpersonálních vazeb se stává funkční až s uvolňováním závislosti na významných dospělých. Přesto je v tomto období důležité myslet na vývoj v sociální a morální oblasti. To znamená rozvíjení spolucítění a spoluprožívání, poznávání praktického významu alespoň dočasné kooperace a norem většinou při hře a činnosti nejprve v dyádě, později v malé skupině.

Hra není pouhou individuální zábavou. Existuje velké množství her, kde si člověk hraje sám. Hra ale většinou omrzí, pokud člověk nemá soupeře, diváky, či alespoň potencionální. Takže různé kategorie her nepředpokládají osamocení, ale společnost. Vágnerová (2000) se zabývá prosociálním chováním předškolních dětí ve skupině. Dětská skupina třídy mateřské školy hraje nezastupitelnou roli v rozvoji prosociálního chování, které lze charakterizovat jako respektující ostatní. Současná společnost nepřináší dětem takové množství přirozených kontaktů s vrstevníky a děti jsou více než kdy dříve ohroženy společenskou izolací. Prosociální chování je výsledkem sociálního učení nápodobou, na základě identifikace, ale i pomocí vysvětlování a podmiňování. Jestliže dítě nemá v rodině vhodný model, pokud se tak rodiče sami nechovají a ani od dítěte podobné chování nevyžadují, nelze očekávat, že by se mohlo chovat žádoucím způsobem. Za těchto okolností dítě ani neví, jaké chování je vhodné.

Ve skupině dětí, podporující prosociální chování, vznikají vazby přátelské. Některé děti navazují snadno kontakty a postupně z nich vytvářejí přátelství, pro jiné děti je to obtížnější. Sociální vztahy jsou důležité pro růst osobnosti. Kdo prožije již v raném věku přátelství, získá zkušenost se vším, co je důležité pro mezilidské vztahy. K důležitým předpokladům patří schopnost naslouchat i prosadit se, respektovat potřeby druhých, spolupracovat, srozumitelně se vyjadřovat a společně se na něčem dohodnout. Zjistilo se, že děti, které nemají dostatečně rozvinutou schopnost vést dialog, obtížně vychází s ostatními. Pro tyto děti je obtížné ostatním říci o svých potřebách a stejně tak oni nerozumí potřebám a přáním druhých.¹³

¹³I z mé zkušenosti práce s předškolními dětmi vyplývá, že děti zkoušejí sociální i asociální způsoby chování a učí se z našich reakcí na ně. Nesmíme však upadnout do extrému, nechat všemu volný průběh. O tom, že chybění řádu a pevných hranic může dítě poškodit, píše Jiřina Prekopová ve své knize Malý tyran (2009).

O významu volné hry pro sociální učení dětí píše Soňa Koťátková (2007). Vídí volnou hru jako příležitost k rozvoji dítěte v oblasti sociální a komunikační. Dětem pomáhá se získáváním vlastní identifikace a s přijímáním sociálních rolí a vzorců chování, které k rolím patří. Prostřednictvím volné hry se děti učí vytvářet a přijímat společná pravidla i nést důsledky jejich nepřijetí. Je také příležitostí k řešení konfliktů, které v důsledku nedodržování pravidel nastanou. Je možností jak vyjádřit své emoce po svém, což nikde jinde než ve hře není možné. Je alternativním modelem komunikace. Dává dítěti možnost vyjádřit své pocity, problémy, zkušenosti, zkoušet si vztahy. Pro pedagoga může sloužit jako prostředek k dorozumění a poznání dítěte, vstupní bránou do jeho světa, cestou k jeho osobnosti.

4 Spontánní činnosti v mateřské škole

Předškolní dítě cítí protiklad mezi dobou, kdy si může hrát a mezi dobou, kterou musí věnovat povinnosti. Velmi dobře rozlišuje volnou a řízenou činnost, možnost získávat zkušenost samostatně, spontánně, anebo když se s vynaložením úsilí snaží něčemu učit. Dítě na své cestě potřebuje odbočky a zastavení, v nichž samo hledá, třeba i bloudí a překonává svou závislost. Tlak, který směřuje k účelnému naplňování každého okamžiku, přináší stres jak dítěti, tak vychovateli. Jestliže podřídíme činnosti dítěte pouze námi projektovaným záměrům, ochudíme děti o nezastupitelnou zkušenost.

4.1 Volná hra

Pro teorii i praxi dnešní předškolní výchovy by bylo třeba chápat hru jako výsostnou činnost dětí a odlišovat ji od cíleného předškolního vzdělávání. (Opravilová: 2004). Pokud má předškolní dítě čas, který mu nikdo neorganizuje, naplní tento čas volnou hrou. Volnou hru chápeme jako činnost, při které si dítě samo volí záměr hry a námět, volí si k tomu podle vlastního uvážení i hračky a jiné zástupné doplňkové předměty, vyhledá si místo ke hře. Tedy samo si volí námět hry, cíl a prostředky.

Caiatiová, Delačová a Mullerová zdůvodňují ve své knize Volná hra, proč ji preferují jako dominantní činnost v mateřské škole: „*Jak by mohl člověk lépe splnit úkol, podporovat u dětí hravost, chápat dětské potřeby a trvale dosáhnout prosociálního chování a samostatnosti než pomocí volné hry.*“ (1995: 14). Dále autorky popisují svoje vlastní zkušenosti s volnou hrou a s tím, co ji prospívá a co ji podporuje. Pečujeme o sebeúctu dítěte a nepoškozujeme ji, uznáváme dítě za rovnoprávné, tedy jím nepohrdáme a považujeme dítě za samostatnou bytost, uznáváme jeho autonomii. Děti si samy rozhodují, kdo si s nimi smí hrát, a mají právo říci ne. Partneři pro hru si hledají, a proto necháváme děti, aby samostatně navazovaly kontakty s druhými.

Žádné dítě nemusí dokazovat, že se smysluplně zaměstnává a může trávit čas neúčinně, jen přihlížením. Zaměstnání při volné hře odvádí dítě od jeho myšlenek a bere mu šanci, aby uskutečnilo vlastní potřeby, city a přání svobodně jednat. Dítě má právo na respekt jeho nálad a citů. Tolerujeme nálady dítěte, protože děti se občas potřebují stáhnout do sebe a zpracovat své zážitky, aby se zase cítily dobře. To, co jim dělá starosti, se naším rozveselováním nevyřeší, ale pouze potlačí. Každé dítě má právo,

aby se s ním jednalo spravedlivě a zároveň jako s jedinečnou, individualitou. Veškerá pravidla platí pro všechny děti stejně a pomůcky a věci ke hře mohou využívat všichni. Nezáleží na tom, kolik je jim let. Dětem neurčujeme, s čím si mají hrát. Někdy propáskou možnost hrát si na svém oblíbeném místě, a tak si můžou koutek či, místo na hraní rezervovat na příští den. Dovolujeme dětem, aby hru dokončily. Nechceme, aby hra dětí byla znevážena a stala se nedůležitou, protože úklid a pořádek je důležitější. Není – li to možné, oznámíme to včas. Autorky uvádějí zkušenost, že pokud někteří dospělí podceňují volnou hru, děti se odnaučí hrát si, ještě před nástupem do školy. V důsledku toho se může vyvinout odpor k učení, protože je vyučování bráno jako nutná povinnost. Čas pro volnou hru je pro dítě do šesti let nezbytný, protože dovoluje naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti a individuální tempo.

Koťátková (2008) také píše o riziku podceňování volné hry dospělými. Hra batolat a mladších předškoláků je rodiči i učitelkami respektována, ale starší předškoláci bývají nadměru zaměstnáváni a organizováni. Chybí jim čas na vlastní iniciativu a seberealizaci, což je závažný problém. Dítě vycítí, že pro okolí nemá spontánní hra žádnou hodnotu a ztrácí důvěru ve své vlastní zdroje, je ohrožené jeho emocionální uspokojení, které hra má.

Dále Koťátková (2008) zmiňuje specifické atributy, které můžeme ve volné hře sledovat. Dětská spontánnost, je v přirozeném, aktivním chování dětí a improvizaci. Hluboké soustředění na činnost, kdy dítě nevnímá okolí, svou stavbu brání a nechce ji opustit. Hra je pro ně silný prožitek, který je zřetelný na výrazu tváře a bývá doprovázen samomluvou. Ve hře se rozvíjí a uplatňuje dětská tvořivost, nové originální konstruování a kombinování i fantazie. Velkým přelomem pro dítě je přijetí role. Hra dostává nový rozměr od sebe k druhým a prozkoumává jejich jednání. Dítě si k hraní rolí vybírá situace podle svého zájmu, které přetváří a využívá zkušenosti a představy, které si dále ověřuje. Pro pedagogickou práci je základní rozlišit hru volnou a hru řízenou a vědět, proč sledovat jejich vyvážený poměr. S tím souvisí i pozice učitelky ve volných hrách.

4.2 Úloha dospělého ve spontánních činnostech dětí

Umožnit dětem si hrát a provázet je, učit je těšit se z výsledků her, je hlavní znak profesionality pedagoga. Koťátková (2005) věnuje pozornost úloze učitelky ve volné

hře. Pro volnou hru je důležité, aby učitelka vytvořila podmínky – bezpečný prostor pro hru, a aby měly dostatečný výběr hraček a materiálů, které motivují a stimulují je ke hrám. To znamená, že musí dobře znát věkové a vývojové zvláštnosti dětí, dynamiku skupiny a reagovat na stimuly, které děti zajímají a oslovují je.

I naprosto volná spontánní hra ve skupině by měla mít jednoduchá pravidla, která vytvářejí bezpečné prostředí pro všechny děti a vymezují práva a povinnosti. Jestliže jsou dětmi porušována, je potřeba najít si čas a společně s dětmi situaci vyřešit. Pravidla, která rámují volnou hru dětí, jsou velmi důležitá pro sociální učení dětí k vytváření určitého řádu, který zaručuje svobodu a bezpečí.¹⁴ Učitelka by měla dětem nabídnout materiál a podněty inspirující k volné hře a nechat děti svobodně si hrát bez prosazování svých didaktických záměrů a zbytečného usměrňování. Pokud je dětmi vyzvána, aby zaujala roli ve hře, měla by roli přijmout, ale svým podílem spíše děti inspirovat k naplnění jejich rolí, než být ve hře dominantní.

V době volné hry se uplatní celé spektrum osobnostních vlastností učitelky, především její přirozené reagování, schopnost přijímat druhé i s jeho odlišnostmi, bez předsudků a manipulace. Měla by mít přirozenou důvěru v potenciality dítěte, dostatek trpělivosti pro dětské projevy při hře a dovednost vnímat a reagovat na emoce dětí. Umožnit dětem svobodu hledání, experimentování i prožitek odpovědnosti za řešení situací.

Důležitým pedagogickým momentem je pozorování dětí při volné hře, jak píše Koťátková: „*Pozorování volné hry dětí by mělo být východiskem k pedagogické reflexi a evaluaci vlastní práce učitelky. Hra dětí zrcadlí, co dítě oslovilo v různých činnostech, které učitelka pro děti připravila, nakolik to bylo pro děti zdrojem inspirace.*“ (2005: 66). Pozorování hry je východiskem pro pedagogicko - psychologickou diagnostiku. Učitelka zjišťuje, co dítě preferuje a k čemu má dispozice. Vedle toho se dozvídá, v čem se samo spontánně nerozvíjí. Může odhadovat, jaké jsou zájmy dítěte, jeho schopnosti třídit a porovnávat znalost tvarů i barev. Orientuje se, jak dítě používá řeč, jak vyjadřuje svoje myšlenky, a tím vnímá jeho kognitivní rozvoj. Učitelka může pozorovat, jakou potřebu pohybu děti mají, na jaké úrovni je celková koordinace, motorika a jaké jsou pohybové potřeby a zájmy dětí. Sledovat stav dětí v sociální dimenzi - vzájemnou

¹⁴ Mám zkušenost, že pokud nejsou alespoň částečná omezení týkající se volné hry, není hra pro děti bezpečná, dochází ke křivdám a konfliktním situacím, ničení hraček i materiálu a chaosu.

komunikaci, prosazování potřeb, zájmů, dovedností a strategie dětí v konfliktních situacích.

Roger Caillois v knize *Hry a lidé* (1985) uvádí významnost úlohy facilitace ve hrách, jako podporu provázení, kdy myšlenkově i pocitově učitel s dítětem spolupracuje, podporuje a provází ho na cestě za poznáváním, prožíváním a učením. Učitelčin přístup vyjadřuje Kořátková (2005), jako podporu emočním projevům dětí, na základě vstřícného prostředí bez okřikování a kritiky. Učitelka facilitujícím přístupem vyjadřuje, co slyší, co se děje a pomáhá dětem v překonávání překážek bez používání rad a hodnocení. Citlivým vnímáním odhaduje stav prožívání dítěte, vidí neklid nebo nezáměr, vcítuje se a odečítá emoce z výrazu, pohybů, gest. Po ukončení hry může děti zpětně provést některými významnými momenty her.

Některé důležité vlastnosti pro facilitující proces podle Kořátkové:

- aktivní naslouchání a empatická citlivost
- empatický rozhovor postavený na aktivním naslouchání
- účastné otázky souvisejí se snahou lépe porozumět
- zrcadlení, kdy mimika učitelky vyjadřuje výraz na tváři dítěte
- parafrázování obsahuje krátké zopakování výrazu

Humanistické pojetí předškolní výchovy současně s tendencemi demokratizace a osobnostní orientace přístupů v mateřské škole souvisí s uplatňováním nedirektivních přístupů, které se promítá i do volné hry. Akceptování dítěte při hře znamená přijmout jeho hru, facilitovat její průběh, ocenit proces, hru sledovat a být nápomocni jak bude potřebovat. Empatické projevy reagování a jednání učitelky podporují důvěryhodné klima, vcítění se do pocitů dítěte, nastoluje vzájemnou uspokojivou blízkost.

Ve svém jednání by měla být učitelka maximálně autentická, transparentní a měla by s dětmi otevřeně komunikovat a sdělovat proč tomu tak je, proč se zlobí a co ji trápí.

O tom, jak může pedagog ovlivnit kvalitu dětské hry, píše Kořátková v knize *Dítě a mateřská škola*. Pro volnou hru dětí je podporující umožnit jim využívat celý prostor třídy, různorodé materiály a hračky. Soustředit volnou hru do přírodního prostředí, kde děti mají možnost pohybu a pohybových her. Být vstřícně naladěni k hrajícímu dítěti a nesnižovat hru jako něco méněcenného. Nechat dítě volit si námět, pomůcky spoluhráče a pomáhat řešit nedorozumění a zasahovat do her jen při projevech nesnášlivosti,

naschválů či, ohrožujícího chování. Snažit se dítě hrou provázet, facilitovat je, chápat jeho emoční projevy a zajímat se o jednání postav ve hře. Mluvit o pozitivěch, která vychází z pozorování hry a která dítěti sdělujeme.

4.3 Vliv individuálních a sociálních rozdílů na spontánní činnosti dětí

U dětí předškolního věku by měly převažovat aktivity spontánní nad aktivitami řízenými, a to jak v mateřské škole, kde je čas vymezený pro volné aktivity dětí a pro činnosti organizované a řízené pedagogem, stejně tak i v rodinném prostředí by měly dostat děti dostatek času pro hru a volný pohyb. Spontánní činnosti dovolují dítěti používat vlastní tempo, zkoumat okolní svět prostřednictvím vlastní aktivity a přirozeného učení. Výběr a kvalita činností závisí na mnoha faktorech.

Podle Milarové (1985) nadané děti upřednostňují spíše intelektuální činnosti, než činnosti pohybové. Jako partnery si vybírají děti starší a nedávají přednost jednomu nebo druhému pohlaví. Více času věnují individuální hře, než jejich vrstevníci. Mezi dvěma a pěti lety si vymýšlí své imaginární kamarády. Jejich hra je rozmanitější, vynalézavější, dospělejší a bývají aktivnější. Pokud pozorujeme děti ve vývoji opožděné, projevuje u nich ve spontánních činnostech méně originality, dávají přednost hrám bez složitých pravidel a hrám typickým pro mladší děti. Dávají též o něco více přednost kolektivním činnostem. Ve výběru hraček mají menší zájem o stavebnice a vybírají hračky, kde jsou předem určené činnosti.

Na obsahu činností, její originalitě a míře aktivity dítěte, se odrážejí rodinné postoje i zvyky rodičů. Děti z rodin s výchovou demokratickou, kde se o společných rozhodnutích radí a vysvětlují dětem zavedená pravidla, bývají děti zvědavé, společensky průbojné a originální ve hře. Rodiče autokratičtí, kteří očekávají poslušnost bez dalších dotazů, mají děti neprůbojné, tiché, s malou zvědavostí a originalitou. Děti, které doma zažívají ve výchově nějakou frustraci, jejichž přání nebyla vyslyšena a byly trestány, jsou agresivnější.

V činnostech dětí se podle Milarové promítá, je-li v rodině přítomen rodič, který je pro dítě modelovým vzorem. Chlapci z rodin, kde není přítomen otec, se ve hře projevují méně agresivně, než chlapci jejichž otcové se doma zdržovali. Nepřítomnost dospělých při hře má vliv na nárůst agresivity, ale přímé zasahování do dětské hry dospělým se odrazí v nekooperativnosti a útlumu hrové aktivity dítěte.

Košťáková (2005) uvádí, že věkově smíšená skupina je pro spontánní činnosti dětí více přínosná. Lépe simuluje lidskou společnost, dovoluje dětem vyzkoušet si ohleduplnost a pomoc, ale i dovednost někoho vést a být jím uznáván. Měli bychom sledovat, aby ve skupině bylo dostatek starších dětí (jak dívek, tak chlapců), aby vznikala kooperativní hra a děti, které jsou pro ni zralé, mohly využívat její přínos. Jestliže starší dítě neuspěje ve hře dětí stejně starých, může uspokojit svoji touhu hrát si s mladšími dětmi. Mladší děti mohou pozorovat a inspirovat se činnostmi starších dětí a i když se do ní nezapojí, je kvalita jejich činností průběžně ovlivňována. Mohou pozorovat kooperativní prvky, podřízení se i dominantní postavení, volbu námětu hry i jejich zpracování, radost z výsledku, vzájemnou komunikaci i řešení konfliktů. Smíšená skupina umožňuje dětem podle své jedinečnosti vybrat si činnosti, které více vyhovují jejich individualitě, aniž by to vyvolávalo pocit nedostatečnosti, nebo negativní dětské komentáře. U obou věkových skupin bývá ve smíšené skupině pozorována menší přítomnost stereotypu a lhostejnosti.

Nedokáže – li se dítě uplatnit mezi stejně starými vrstevníky, můžeme v homogenní skupině pozorovat větší nárůst stereotypu v jeho hře a menší posun v kvalitě jednotlivých vývojových fází hry tj. od samostatné přes skupinovou až ke kooperativní. S tím souvisí i častější pokles aktivní účasti, lhostejné chování vůči možnosti volně si hrát nebo naopak nárůst neklidu, výrazných emotivních reakcí a poškozování fungující hry druhých dětí. Tam, kde by se mohlo dítě zapojit do hry mladších dětí, snaží se přetrpět dobu volné hry různými způsoby pro sebe i pro své okolí nevhodnými. Objektivně nahlíženo, jsou tu také pozitivní důsledky vlivu věkově stejnorodé skupiny pro spontánní činnosti dětí předškolního věku, především u nejstarších dětí, kde se uplatňuje větší variabilita a také si užijí svých vrcholných etap ve všech druzích her.¹⁵

4.4 Pomůcka, hračka, rekvizita ve spontánních činnostech dětí

Počet hraček, který mají děti k dispozici, ovlivňuje způsob a druh spontánních činností. Millarová popisuje zkušenost, že při menším množství hraček, mají děti mezi

¹⁵Mé zkušenosti potvrzují názor, že heterogenní skupina má vliv na rychlý posun mladších dětí v rozvoji herních činností, kdy od pozorování her v rámci adaptace bývají děti brzy vtaženy do her sociálních a často se stává, že jsou jim staršími dětmi přidělovány různé role, jak dokazují v druhé části diplomové práce.

s sebou větší množství sociálních kontaktů, vzrůstá žádoucí chování. Rozsáhlé množství herních prvků mělo vliv na stimulaci explorační i konstrukční činnosti dítěte. Různé druhy hraček se liší v tom, nakolik povzbuzují nebo naopak tlumí sociální kontakty.

Předškolní děti podle Millarové mluví více při hře s panenkou a také při vykreslování omalovánek. Méně když malují, vystřihují z papíru nebo si prohlížejí knihy. Pro imaginativní hru s příběhem jsou vhodným materiálem soubory miniaturních figurek lidí, zvířat a dopravních prostředků. Při fantazijních hrách používají děti houpačky, šplhadla, tříkolky a jiné nářadí k procvičení svalů. Pro děti jsou důležité pravidelně se opakující známé podněty, které redukují vzrušení, stejně tak i opakované houpání, tulení k někomu což redukuje úzkost.

Chlapci i děvčata používají medvídky při hrovém předstírání v tradiční roli panenek. Dříve se u holčiček předpokládalo, že péče o panenky souvisí s jejich mateřským instinktem, ale Millarová píše, že pro to neexistuje pro mnoho důkazů. Je možné, že malá velikost a lidské proporce, jsou pro člověka přitažlivé. Pečování o děti nemá zřejmě přímý vztah ke hře s panenkami. Hra s panenkami je spíše imaginativní hra, ve které dítě projevuje svoje myšlenky a svoje city. Hraček se neužívá jen při hrovém předstírání. Hračky pomáhají dětem osvojit si různé dovednosti - pohybové, percepční, manipulační.¹⁶

¹⁶Mám zkušenost, že nejraději děti využívají ve spontánních činnostech hračky, které klasickými hračkami nejsou. Jsou to předměty z každodenního života, které děti inspirují ke hram např. vodítko, miska pro psa, krabice, šátky, záclony.

5 Hra v roli

Pojmem role rozumíme jakési vnitřní psychické nastavení jedince. Hrou v roli klasifikujeme situaci, kdy dítě přijímá v rámci hry roli někoho jiného a jedná pak v této roli tak, jak si myslí (*vesměs na základě pozorování a vlastní zkušenosti*), že by jednala osoba, do jejíž role vstoupilo. To znamená, že dítě ve hře přebírá jinou roli než je mu vlastní (*tnz. už nejsem Adélka, ale maminka, paní učitelka, vila atd.*). V tomto věku nejde v žádném případě ještě o hlubokou psychologickou charakterizaci postavy, ale o nápodobu, o zachycení některých jejích typických znaků a rysů na základě dětského pozorování a vnímání. Hra v roli vychází z obecné lidské schopnosti "hrát, hrát si" - jednat "jako". Předpokladem jednání "jako" je základní konkrétní představa určitého prostředí a postavy, kterou se děti v rámci hry stanou. Čím bohatší a konkrétnější je vstupní představa, tím bohatší a pravdivější je jednání dětí.

5.1 Kdy se hra v roli objevuje

První náznaky spontánní rolové hry se začínají objevovat kolem třetího roku života dítěte. Zcela určitě jsou vázané na proces sebeuvědomování – „já jsem Adélka, já jsem maminka, já jsem Batman.“. V tomto období jde o elementární bezprostřední hru v roli, v podstatě hru napodobivou, kdy děti napodobují osoby a situace blízké, známé a zúročují své první zkušenosti z kontaktu s nimi. Zpočátku děti ve hře opakují všechno důležité, co zažily a události jsou ve hře reprodukovány zkresleně. Děti nevyvíjí žádné úsilí přizpůsobovat hru skutečnosti. Kolem třetího roku se uplatňuje směsice jevů prožitých a imaginárních, dítě předstírá a vymýšlí si „jako“. Tyto hry v roli v podstatě neobsahují ani dramatické jednání, ani dramatické situace v pravém slova smyslu, protože vzhledem k věku dětí ještě nedochází ke střetu zúčastněných osob, ani k výraznějšímu kontaktu.

Kolem čtvrtého roku se začínají objevovat hry v roli v podobě napodobivých her, ale už s určitým prvkem záměrnosti. Dítě začíná vstupovat do interakce s jiným dítětem. Děti už si hrají spolu a kolektivní vztahy začínají fungovat na jiném principu. To znamená, že skupina už není tvořena všemi izolovanými jedinci, hrajícími si vedle sebe v určité roli, ale jedinci propojenými vzájemnými sociálními kontakty. Hra

přestává být jen párovou záležitostí. S přibývajícími zkušenostmi dochází jednak k přesnějšímu modelování skutečnosti a současně i k vnitřně důslednějšímu předstírání. Imitační - napodobivé hry jsou spojené s hraním rolí a přehráváním určité události. V tomto období děti hry velmi často opakují pro potěšení a radost ze hry samotné, ale současně i pro radost z kontaktu a sdílení hry s vrstevníky. Děti dokážou být velmi nápadité, originální a vnášejí do hry nové podněty, ale přesto víceméně reprodukují to, co už znají. Při hře v roli v tomto období nejsou nikterak výrazně uplatňovány prvky dramatická v pravém slova smyslu a když, tak víceméně náhodně a navíc v podstatě postrádají i prvek záměrnosti. Děti ve hře opakují všechno důležité, co zažily, promítají do hry své primární poznatky o světě i první vlastní sociální zkušenosti. Zpočátku jsou role i události reprodukovány zkresleně, s přibýváním zkušenosti dochází k přesnějšímu modelování skutečnosti. V podstatě se jedná o spontánní napodobivé a námětové hry v roli, kde sice dochází k vespolečnému jednání (zejména po čtvrtém roce života), ale jen zřídka se objevuje náznak prvku dramatického. Spíše než o děj se jedná o určité dění, plynutí, časté opakování téhož s drobnými variantami. Ke konfliktu jako zárodku dramatická dochází častěji mezi dětmi a nikoliv postavami v roli (např. Petr strčí do Janičky, protože si chce podat židli, ale nejedná se o konflikt maminka a tatínka, na něž si děti hrají). Stále se jedná o elementární hru v roli postavenou na „zrcadlení“ osobní zkušenosti a přehrávání toho, co dítě zažilo, vidělo a slyšelo.

Kolem pátého roku věku dítěte se hra v roli zkvalitňuje a často obohacuje o tzv. počáteční konflikt. Ve spontánních rolových hrách se začínají objevovat zárodky dramatická¹⁷ V okamžiku, kdy je východiskem spontánní rolová hra dětí, do níž učitelka nenásilně vstoupí (např. v roli další postavy), aby posunula stagnující příběh, popř. vnesla do hry nové okolnosti a představy a přechází tato původně spontánní hra do podoby řízené a záměrně rozvíjené hry. Přirozeně a spontánně vzniklá situace se dále obohacuje a rozvíjí s prvkem záměrnosti a navíc jsou plně respektovány role i potřeby dětí a učitelka tam může prostřednictvím své role naplňovat určité konkrétní vzdělávací

¹⁷např. Tereška v roli maminky připraví v kuchyňském koutku oběd, Pěťa v roli táty přijde na oběd pozdě. Pokud žádné z dětí nevypadne z role, pak bude Jana v roli maminky řešit situaci na základě svých dosavadních zkušeností (nejčastěji z domova) - tátovi oběd přihřeje. Jinak ovšem může řešit situaci v roli maminky Verunka, která tátovi velice přesvědčivě vynadá a večeri už nedostane.

záměry, aniž by pro to musela vytvářet podmínky. Z toho vyplývá, že je-li učitelka dobrým a citlivým pozorovatelem dětské rollové hry, nabízí jí tato hra vzácně přirozené podmínky pro záměrné rozvíjení osobnosti dítěte nejen po stránce kognitivní, ale i sociální, osobnostní a emotivní.

5.2 Hra v roli ve spontánních činnostech

Valenta (2008) píše, že hraní rolí z pohledu pedagoga může být chápáno jako výchovná a vyučovací technika, při které mají děti možnost spontánně projevit své problémy s pomocí partnerů a pozorovatelů. Je to metoda, která může přispět k analýze chování. Hlavní význam takového hraní vidí v sociálním učení. Přirozeně je hra v roli používána ve volných hrách, kde děti zobrazují rodinné příslušníky, profese a pravidla hry si stanovují samy. Učitelka má prostor pro vstup do hry, její obohacení či rozvinutí.

Tyto hry jsou přirozenou formou improvizace, vycházejí z vůle a zájmu dětí. Na rozdíl od divadla je při spontánní rollové hře dětí kladen důraz nikoliv na výsledek (produkt), ale i na vlastní tvořivý proces, který je naplňován hrou v konkrétní roli a který probíhá na základě vzájemné interakce a za spolupráce s jiným dítětem či dětmi. Tedy nikoliv na základě soutěživosti, kdo je lepší a nejlepší, jak tomu může např. být při stolních hrách (pexeso, domino atd.).¹⁸ Podle Valenty (2008) je hrou v roli možné zobrazovat: věci a předměty; živočichy; osoby; různé abstrakce – myšlenky, vztahy, ideje; situace, tedy průběh vztahů; děje – sledy situací vedoucích odněkud někam. Zobrazovat lze jak vnější znaky jevu, tak i vnitřní charakteristiky, postoje, vlastnosti, myšlenky. Sebe, a to v čistém zobrazení „já“, v zobrazení „já“ v situaci jiné osoby. Simulace – dítě jedná samo za sebe, v simulovaných podmínkách (kdybych se ztratila v lese), nebo v jiné sociální roli (kdybych já byla maminkou).

Alterace – dítě jedná v roli někoho, nebo něčeho jiného (tulipán na zahradě).

Hra v roli přináší neoddiskutovatelné výhody:

- role funguje jako obranný mechanismus zbavující ostychu a sebezpozorování
- základ k pochopení chování a jednání někoho jiného a základ k empatii

¹⁸Prostor pro spontánní hru dětí v roli by podle mého názoru neměl být omezován pedagogickými ambicemi učitelky, kdy zastaví dětem spontánní rollovou hru a nabídne jim místo toho skládat puzzle či malovat obrázek, kde je výsledný produkt. Hra v roli má pro dítě předškolního věku nezanedbatelný význam a umožňuje dítěti zobrazovat, odrážet a zpracovávat vše, co se kolem něj bezprostředně děje.

- role dává větší prostor k rozvinutí fantazie, představivosti, užití netradičních způsobů řešení situací
- umožňuje větší škálu citového vyjádření, povahové rozlišení
- vychází z přirozené dětské hry – je-li nabídnuta zvenčí, neměla by postrádat motivaci, začátek a konec – především vystoupení z role u negativní role

5.3 Hra v roli a její význam pro předškolní dítě

S odkazem na předchozí kapitoly, zejména kap. 2 hra dětí předškolního věku, dostávám zajímavé průsečíky: vývojová specifika předškolního věku, vývoj hry předškolního dítěte a současné pojetí předškolního vzdělávání s akcentem na prostor pro sociální učení, to vše směřující k opodstatněnosti prostoru pro volné spontánní činnosti dětí s ohledem na nezastupitelnost hry v roli. V žádném dalším vývojovém stádiu člověka nahraje již prostor pro spontánní činnosti a spontánní hru v roli takový význam jako právě v období předškolního věku.

V závěru své teoretické části bych v této souvislosti ráda zdůraznila, že důležitou předností předškolního období je symbol principu znakovosti a hře "jakoby". „*Používá-li dítě při hře rekvizitu, spokojí se, jestliže má jeden prvek znázorňovaného reálného předmětu schopný stát se znakem - označením: prášek z cihly je paprika, protože je červený, útržky papíru nebo knoflíky zastupují peníze, protože jsou ploché nebo kulaté.*“ (Machková 1992:). Obdobně Jan Piaget nazývá předškolní věk obdobím „symbolické reprezentace“, kdy vrcholí symbolizace hry a transformace reality, to znamená hra "na něco, na někoho", vymyšlení si jako, jakoby a hry s fantazijním přetvářením. V tomto období dítě znovu opakuje to, co se dosud naučilo a dozvědělo, ovšem na symbolické a verbální úrovni. Typický je tzv. *egocentrismus*, který nemá nic společného s egoismem ani sobectvím, ale označuje v podstatě to, že pozornost je směřovaná pouze k jednomu aspektu jakékoliv události nebo předmětu. Dítě není schopné plné analýzy a z celku vyjímá jen nahodilé prvky, které pro něj celek zastupují. Prostřednictvím symbolických a rolových her „na něco“ a „na někoho“ dochází v podstatě k dalšímu upevnění dětské emoční zkušenosti. Hravé předstírání má svou nezastupitelnou funkci, jelikož dítě prozkoumává své emoce, experimentuje s nimi, proměňuje události, uchovává, prověřuje a překódovává informace a zkušenosti.

Předstírání a vymýšlení si „jako“ jde cestou od náhodných výmyslů k integrovanému a vnitřně důslednému předstírání. Hravé předstírání, často spojené s hraním rolí, má leckdy imitační (napodobivý) charakter, přičemž dítě se dokáže naprosto bez zábran a spontánně se svou rolí identifikovat. Je to typické pro fázi předlogického myšlení, která kolem sedmého roku mizí a ustupuje logickému. Hra se stává stále organizovanější a propracovanější. Kolem sedmého roku s postupujícím vyžíváním centrální nervové soustavy a s přibývajícím zkušeností končí období symbolické reprezentace a dochází k daleko přesnějšímu modelování skutečnosti - začíná období tzv. „*přesné reprezentace*“. Do popředí se derou hry konstruktivní, hry s pravidly a hry opírající se o kolektivní disciplínu a morální zásady (značnou roli hraje čest dítěte). Symbolické hry, hry v roli a princip znakovosti ustupuje hry „na něco“ a „na někoho“. Začínají postrádat svoji spontánnost, jakoby dočasně se z nich ztrácí prvek fantastična i tvořivosti a děti zcela přesně až šablonovitě modelují realitu. Již nikdy v životě nebude pro dítě spontánní činnost a hra v roli mít tak významný podíl a vliv na jeho zdárný a celistvý vývoj.

II. Praktické řešení výzkumných otázek

6 Popis výzkumu

Předmětem výzkumu je zjištění objektivity a pravdivosti hypotéz vypracovaných na základě teoretického poznání. Vyjádřit jaké jsou možnosti fungování vztahů a zákonitostí jednotlivých jevů, objasnit známá fakta a předvídat nová, včetně zjištění slučitelnosti s fakty již výzkumy prověřenými.

6.1 Cíle výzkumu

1. Zjistit, jaké postavení zaujímá hra v roli ve spontánních činnostech předškolních dětí.
2. Zjistit zdroj inspirace pro hru v roli dětí předškolního věku a využití pomůcek.
3. Ověřit si, zda do aktivních tvořivých rolí vstupují častěji děti staršího předškolního věku (5-6), než děti mladší (3-4).
4. Ověřit si, zda děti předškolního věku mají dostatek prostoru ke spontánním činnostem.

6.2 Předpoklady výzkumu

1) Hypotézy vztahující se k 1. cíli.

1.1 Předpokládám, že ve spontánních činnostech předškolních dětí převažují hry, ve kterých děti vstupují do rolí, neboť hra v roli je pro děti přirozenou potřebou.

1.2 Předpokládám, že rodiče předškolních dětí si uvědomují důležitost hry v roli pro dítě předškolního věku.

2) Hypotézy vztahující se ke 2. cíli.

2.1 Předpokládám, že dětskou hru v roli inspirují převážně situace, které děti samy prožijí.

2.2 Předpokládám, že děti k hraní rolí používají nějakou pomůcku, kostým či rekvizitu.

3) Hypotéza vztahující se k 3. cíli.

3.1 Předpokládám, že děti staršího předškolního věku častěji vstupují ve spontánních činnostech do aktivních, tvořivých rolí než děti mladší.

4) Hypotéza vztahující se k 4. cíli.

4.1 Předpokládám, že děti předškolního věku mají dostatek prostoru ke spontánním činnostem v průběhu dne.

6.3 Techniky sběru dat výzkum

1) Pozorování jednotlivců předškolních dětí při spontánních činnostech v prostředí mateřské školy.

Použitá metoda – strukturované přímé pozorování 12 dětí dvou věkových skupin (3-4, 5-6) v jedné sociální skupině. Údaje byly průběžně zapisovány do tabulek (přílohy, tabulka č. 1). Na konci pozorování pro ověření pravdivosti sledovaných jevů byl veden strukturovaný rozhovor a upřesněny některé údaje.

Doba pozorování – od září 2009 do května 2010

Intenzita pozorování – 15 záznamů do pozorovacího archu u každého dítěte

Sledované činnosti – spontánní činnosti v mateřské škole v době ranních her odpoledních činností.

Složení pozorované skupiny – heterogenní skupina dětí 3 – 7 letých v celkovém počtu 25 dětí ve třídě, 12 děvčat a 13 chlapců.

Objekt pozorování:

a) mladší předškoláci, šest dětí ve věku 3-4 let (3 dívky, 3 chlapci)

b) starší předškoláci, šest dětí ve věku 5-6 let (3 dívky, 3 chlapci)

Způsob registrace pozorování – záznamy do pozorovacích archů, otázky uzavřené (viz přílohy, tabulka č. 1)

Způsob vyhodnocení pozorování – kvantitativní i kvalitativní vyhodnocení. Výsledky pozorování jsou zpracovány do tabulek, grafů a slovně vyhodnoceny.

Popis výzkumu pozorováním

Pozorování jednotlivých dětí probíhalo v jedné třídě mateřské školy v době ranních her a odpoledních činností (pokud jsem měla ranní službu od 7 do 9 hodin a v době odpolední služby od 14.30 do 15.30), v rozmezí jednoho školního roku. Šest pozorovaných dětí bylo tříletých, které v září nově do mateřské školy nastoupily; šest dětí bylo ve skupině nejstarších předškoláků. Doba pozorování jednoho dítěte byla různá, podle potřeby zjistit o hře v roli všechny potřebné údaje (většinou přibližně 15 min). Každé z dětí jsem pozorovala 15x, tedy proběhlo celkem 180 pozorování. Často bylo potřeba upřesnit údaje rozhovorem s dítětem, především při hledání námětu role,

kde hledat zdroj (televize, literatura, rodina) a názvu role, neboť děti měly své názvy, které mnohdy vypovídaly o zdroji (princezna se zlatou hvězdou na čele).

2) Dotazník pro rodiče

Použitá metoda – dotazníková s celkovým počtem 12 otázek, 3 otázky uzavřené s vyčerpávající alternativou odpovědí, 8 otázek s možností volby jiné odpovědi a jedna otázka otevřená, kde rodiče měli vyjádřit svůj názor na danou problematiku (přílohy, tabulka č. 2)

Celkový počet dotazníků – v květnu 2010 bylo rozdáno 120 dotazníků rodičům předškolních dětí jedné mateřské školy v Klatovech. Návratnost 75%.

Způsob vyhodnocení – zpracování výsledků do grafů, tabulek i slovně tak, aby potvrdily, nebo vyvrátily pravdivost hypotéz.

3) Pozorování skupiny předškolních dětí ve třídě mateřské školy

Použitá metoda – přímé pozorování s využitím škál. Údaje byly zapisovány do tabulek (přílohy, tabulka č. 3)

Doba pozorování – od září 2009 do června 2010.

Intenzita pozorování – 30 záznamů v průběhu 1 roku.

Sledované činnosti – spontánní činnosti v mateřské škole v době ranních her a odpoledních činností v prostoru mateřské školy.

Složení skupiny – heterogenní skupina dětí 3-7 letých dětí v celkovém počtu 25 dětí ve třídě, 12 děvčat a 13 chlapců. 7 dětí ve věku 3-4 let, 9 dětí ve věku 4-5 let, 8 dětí ve věku 5-6 let, jedno dítě s odkladem školní docházky 7 leté.

Způsob registrace pozorování – záznamy do pozorovacích archů (viz přílohy, tabulka č. 3)

Způsob vyhodnocení pozorování – kvantitativní vyhodnocení, vedoucí k potvrzení nebo vyvrácení hypotéz.

Popis výzkumu

Sledována byla celá skupina dětí jedné heterogenní třídy mateřské školy po dobu jednoho školního roku při spontánních činnostech v průběhu ranních her. Celkem jsem provedla 30 x sčítání a záznam.

4) Pozorování předškolních dětí při spontánních činnostech venku

Použitá metoda – přímé pozorování, údaje byly zapisovány do tabulek.

Doba pozorování – květen 2010.

Intenzita pozorování – 25 záznamů.

Sledované činnosti – spontánní činnosti dětí venku.

Složení skupiny – pět heterogenní skupiny dětí 3-7letých dětí v různém počtu (10 – 18 dětí).

Způsob registrace pozorování – záznamy do pozorovacích archů.

Způsob vyhodnocení pozorování – kvantitativní vyhodnocení.

Popis výzkumu

první pokusy s pozorováním dětí ve volném prostoru venku proběhly v městském parku, kde byly skupinky matek s dětmi. Děti jezdily na koloběžce, na kole, volně pobíhaly kolem rodičů, ale nehrály si ve skupině. Další pokus proběhl na dětském hřišti s herními prvky. Děti se zde převážně zabývají pohybovými činnostmi na skluzavkách, průlezkách, každé dítě si hraje samo. Nejprínosnější bylo pozorování skupiny předškolních dětí z mateřské školy. Na pěti třídách mateřské školy se uskutečnilo po dobu jednoho týdne strukturované pozorování celé skupiny dětí při pobytu venku. Výsledky byly zaznamenány do tabulky. Každá třída provedla 5 záznamů, tedy celkem 25 záznamů o spontánních činnostech dětí na zahradě, na louce, v lesoparku.

7 Průběh a výsledky výzkumu

7.1 Ověření hypotézy 1.1

Předpokládám, že ve spontánních činnostech předškolních dětí převažují hry, ve kterých děti vstupují do rolí, neboť hra v roli je pro děti přirozenou potřebou.

Při zjišťování pravdivosti této hypotézy jsem vycházela z dílčích výsledků 15 pozorování 12 dětí (180 pozorování), v průběhu jednoho roku v heterogenní třídě mateřské školy (tři chlapci a tři dívky ve věku 3-4 let, tři chlapci a tři dívky ve věku 5-6 let); z výsledků 30 pozorování celé heterogenní skupiny 25 předškolních dětí v průběhu spontánních činností v mateřské škole; z výsledků pěti pozorování celkového počtu 277 předškolních dětí ve věku 3-7 let z 5 různých heterogenních tříd ve volném prostoru venku; ze závěrů vyhodnocení dotazníku pro rodiče (viz přílohy), otázka v dotazníku č. 4. Vyhodnoceno 90 respondentů.

Jednotlivé kroky jsou popsány a zpracovány do grafů.

A) Pozorování jednotlivců

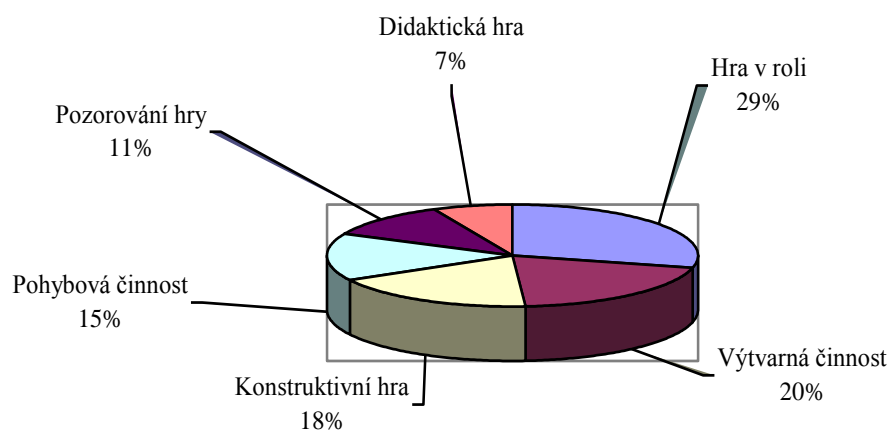
Pozorování 6 mladších předškoláků (3-4 letých) - tří dívek a tří chlapců při spontánních činnostech v mateřské škole

a) dívky 3-4 roky

Pozorování	dívka č. 1	dívka č. 2	dívka č. 3
1	Houpání	DH u stolečku	Pozoruje
2	Na dešťovou vílu	Kreslí si	Kreslí si
3	Na koníka	Pexeso	S kostkami
4	Na tanečnici	Kreslí si	Houpe se
5	Konstrukce z víček	Konstruktivní hra	Na nevěstu
6	Na kočičku	Kreslí si	Na princeznu
7	Neví na co si hrát	Houpání na houpačce	Puzzle
8	Pozoruje	Na skluzavce	Na maminku
9	Houpání na žebříku	Na maminku	S auty
10	Kreslí si	Na dítě	Na draka
11	Na maminku	Konstruktivní	Pozoruje

12	Konstruktivní hry	Na skluzavce	Modelování	
13	Kreslí si	Kreslí si	Na skluzavce	
14	Houpání	Pozoruje	S kostkami	
15	Na knihovnici	Didaktická hra s dosp.	Kreslí si	
Hra v roli	6x	2 x	5x	13
Didaktická hra	0	2x	1x	3
Pohybové činnosti	3x	3x	1x	7
Konstruktivní hry	2x	3x	3x	8
Výtvarné činnosti	2x	4x	3x	9
Nehraje si, pozoruje	2x	1x	2x	5

Graf č. 1 Spontánní činnosti děvčat 3-4 roky



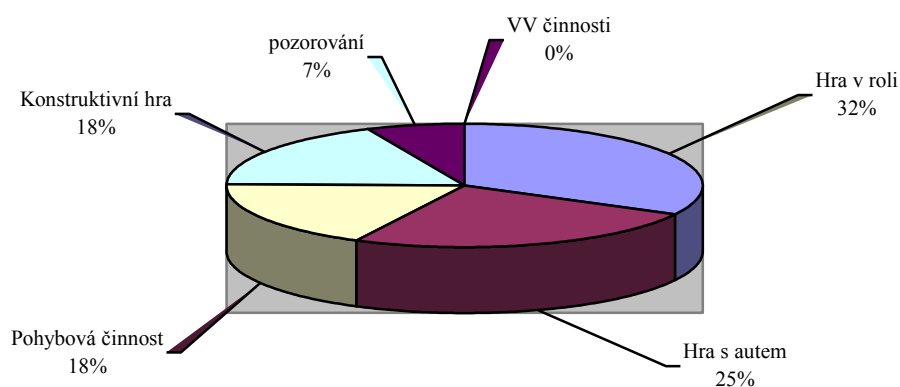
U pozorovaných 3 dívek ve věku 3-4 let se v 29% objevovala hra v roli, v 20% výtvarné činnosti, v 18% konstruktivní hra, v 15% si dívky zvolily pohybovou činnost, 11% děvčat si nehrálo, 7% děvčat hrálo u stolku didaktickou hru.

b) chlapci 3-4 roky

Pozorování	chlapec č. 1	chlapec č. 2	chlapec č. 3
1	Na prince	S autem	Na hlídače
2	Na domeček-dítě	Pozoruje	Na záchranáře
3	Na zpívání	Na skluzavce	S auty
4	Na piráty	Pozoruje	Na doktora

5	Konstruktivní	S autem	Na pejska	
6	Na draka	Na trampolíně	Na strašidlo	
7	Na koťátko	S autem	Na kuchaře	
8	Na piráta	Staví z kostek	Na čerty	
9	Na dinosaura	Na kočičku	Na dědečka	
10	Na pejska	V domečku	Na draka	
11	Na bráchu	S autem	Na skluzavce	
12	Konstruktivní- Cheva	Konstruktivní - kostky	Konstruktivní - _ _ vězení	
13	Puzzle	Na skluzavce	Na hledače	
14	Na hasiče	Na trampolíně	S auty závody	
15	Na cirkus - tygrík	S autem	Na draky	
Hra v roli	12x	2x	11x	25
Didaktická hra	1x	0	0	1
S autem	0	5x	2x	7
Pohybové činnosti	0	4x	1x	5
Konstruktivní hry	2x	2x	1x	5
Výtvarné činnosti	0	0	0	0
Nehraje si, pozoruje	0	2	0	2

Graf č. 2 Spontánní činnosti chlapců 3-4 roky



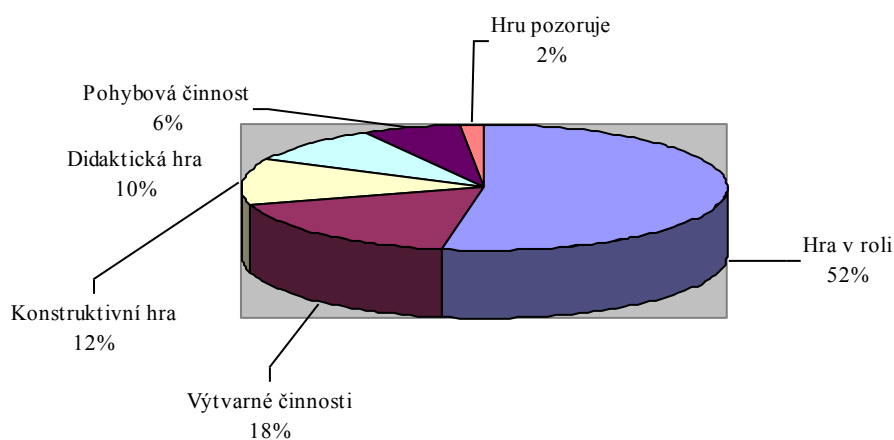
Z pozorování 3 mladších chlapců ve věku 3-4 let vyplynulo, že si hrálo v roli - 20% chlapců, 15% - s autem, 11% chlapců si zvolilo pohybovou činnost, 11% konstruktivní hru, 4% chlapců si nehrálo, nikdo z pozorovaných chlapců si nezvolil výtvarné činnosti.

Pozorování 6 starších předškoláků (5-6 let) při spontánních činnostech v mateřské škole

c) dívky 5-6 let

Pozorování	dívka č. 1	dívka č. 2	dívka č. 3	
1	Na kapitána	Na námořníka	Tygří maminka	
2	Na sestru	Na školáka	Dešťová víla	
3	Na sestru	Na hasiče	Mořská víla	
4	Na hasičku	Pexeso	Na maminku	
5	Se stavebnicí	Na tygra	Na ZOO - s kostkami	
6	Kreslení	Na čarodějnici	Houpání na houpačce	
7	Na sestru	Na sestru	Konstruktivní na ZOO	
8	Na maminku	Obkreslování	Kreslí si	
9	Na sestru	Konstruktivní na ZOO	Na maminku	
10	Obkresluje	Na ZOO	Na doktorku	
11	Na krotitelku tygrů	Houpání	Houpání	
12	Na hasičku	Berta Braunová	Neví, nehraje si	
13	Kreslení, střihání	Konstruktivní-hosp.	Na koníka	
14	Konstruktivní-ZOO	Tiskátka, kreslení	Na kočičku	
15	DH Berušky	DH Logico	Puzzle	
Hra v roli	10 x	7 x	8 x	25
Didaktická hra	1x	2x	2x	5
Pohybové činnosti	0	1x	2x	3
Konstruktivní hry	2x	3x	1x	6
Výtvarné činnosti	2x	2x	1x	5
Nehraje si, pozoruje	0	0	1x	1

Graf č. 3 Spontánní činnosti dívek 5-6 let



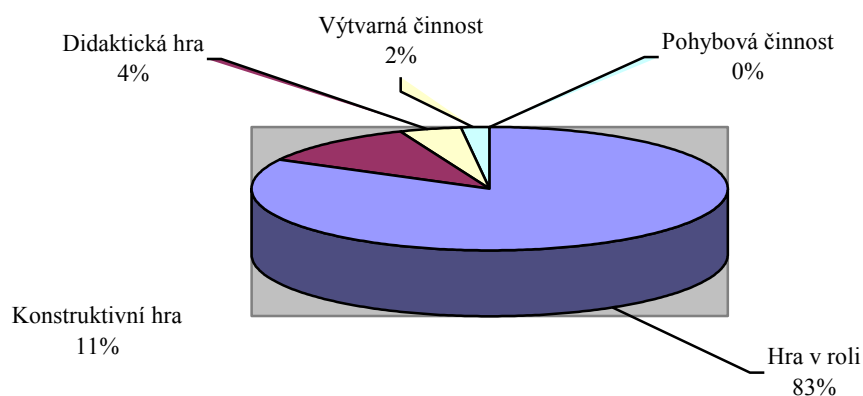
Z pozorovaných 3 dívek ve věku 5-6 let si v průběhu spontánních činností 59% zvolilo hru v roli, 20% děvčat výtvarné činnosti, 13% konstruktivní hru, 11% didaktickou hru, 7% pohybovou činnost, 2% děvčat si nehraje, hru ostatních pozoruje.

d) chlapci 5-6 let

Pozorování	chlapec č. 1	chlapec č. 2	chlapec č. 3	
1	Na pumu	Kapitán	Na hasiče	
2	Na hlídače	Na dinosaura	Se stavebnicí	
3	Na psa	S autem	Na policajta	
4	Na školáka	Na kapelu	Na bratra	
5	Na hasiče	Na psa	Na piráty	
6	Nalepování	Na bratra	Na skauty	
7	Na pohádkový les	Na prodavače	Na skauty	
8	Na piráta	Na skauta	Na piráty	
9	Na skauta	Na tátu	Na školáka	
10	Na skauta	Na mladšího bráchu	Na dospělé v hotelu	
11	Pexeso	Pexeso	Na velitele	
12	Na bratra - 22 let	Kostky a s autem	Konstruktivní – Cheva	
13	Hasič záchranář	Na bráchu	Na rodinu	
14	Montovačka	Na piráta	Garáže z kostek	
15	Na lékaře	Na psa	Na policajta	
Hra v roli	12x	12 x	13x	37
Didaktická hra	1	1	0	2

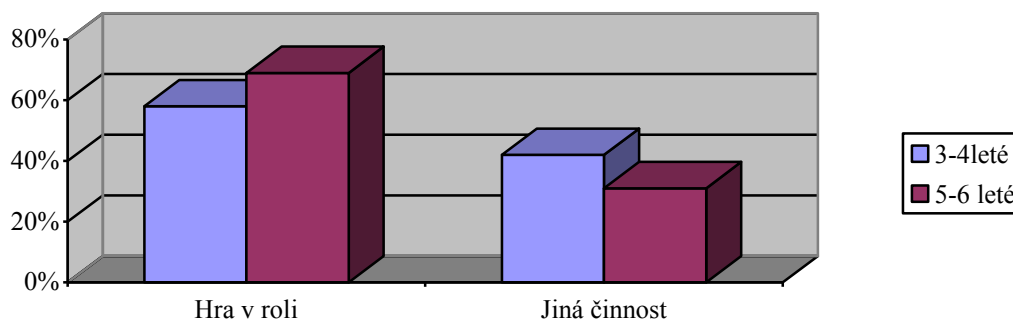
Pohybové činnosti	0	0	0	0
Konstruktivní hry	1x	2x	2x	5
Výtvarné činnosti	1x	0	0	1
Nehraje si, pozoruje	0	0	0	0

Graf č. 4 Spontánní činnost chlapců ve věku 5-6 let



Pozorovaní 3 chlapci ve věku 5-6 let si v 82% zvolili hru v roli, 11% konstruktivní hru, 4% didaktickou hru, 2% výtvarné činnosti, žádný s chlapců si nezvolil pohybové činnosti.

Graf č. 5 Grafické srovnání obou věkových skupin a jejich zastoupení ve hře v roli



Děti staršího předškolního věku, si ve spontánních činnostech v mateřské škole častěji hráli v roli (69%), než děti mladšího předškolního věku (58%).

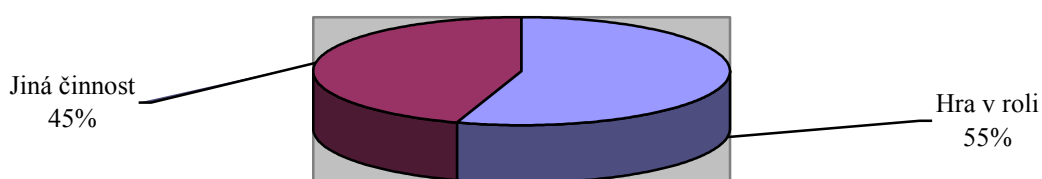
B) Pozorování celé skupiny

Výsledky 30 pozorování spontánních činností v průběhu jednoho roku, ve třídě mateřské školy s počtem 25 zapsaných dětí předškolního věku od 3 do 7 let. Cílem pozorování bylo monitorovat počet dětí v sociální skupině a jejich zapojení do hry v roli bez ohledu na věk a pohlaví.

Celkem dětí	17	11	14	17	18	19	18	19	22	22	21	19	14	11	17
Děti v roli	9	9	8	9	8	13	13	10	6	7	12	15	9	9	8

Celkem dětí	18	18	19	17	19	22	22	21	19	15	20	20	19	20	19
Děti v roli	8	9	13	13	6	10	7	12	15	11	9	11	15	12	16

Graf č. 6 Pozorování celé skupiny dětí ve třídě mateřské školy a počet dětí v roli

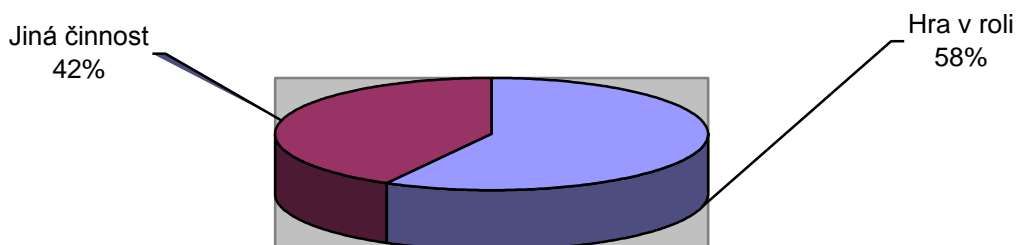


Při třiceti pozorování celé skupiny předškolních dětí v jedné heterogenní třídě mateřské školy, byl počet dětí hrajících si v roli 55% a počet dětí zabývajících se jinou činností 45%.

C) Výsledky pozorování spontánních činností při pobytu dětí venku.

Cekem dětí	56	58	58	54	51
Počet dětí v roli	37	38	32	27	28

Graf č. 7 Výsledky pozorování pěti heterogenních tříd předškolních dětí při pobytu venku a procentuelní zastoupení hry v roli



..

Při pozorování pěti heterogenních tříd mateřské školy při pobytu dětí venku (na zahradě, v parku, na hřišti) si 58% dětí si hrálo v roli, 42% dětí se zabývalo jinou činností.

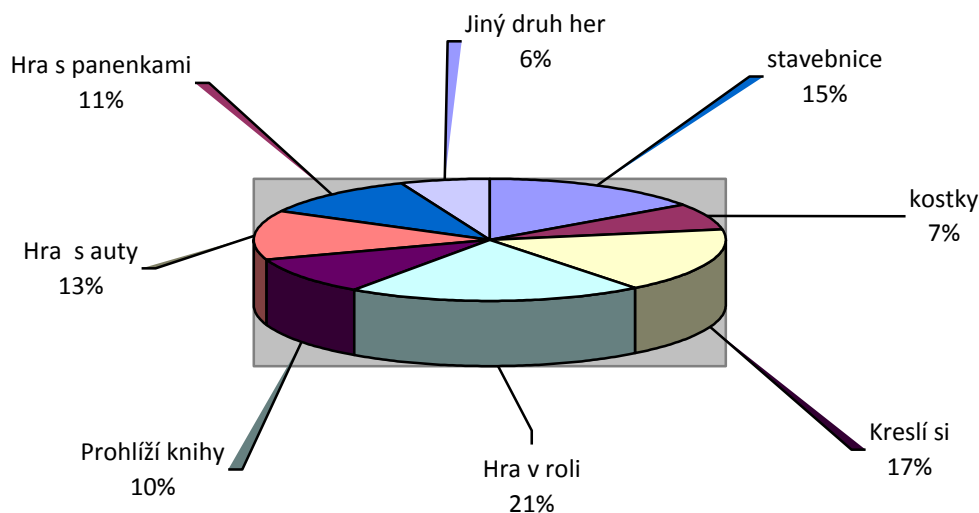
Na co si děti venku hrály v roli - čarodějnice, prodavač uzenin, Jeníček a Mařenka, piráti, kapitán, paní učitelka, mušketýrky, lupiči, policie, maminka, tatínek, teta, dítě, závodníci, školka, doktor, hasič, helikoptéra, zahradníci, sázení stromů, policajti a zloději, domeček, uklízení lesa, Gargamel, kuchařky, sestra, velitel, kolíbání miminek, drak.

Výčet dalších her, kterými se děti venku zabývaly - kreslení klacíkem, hloubení důlků na kaštiny, koulení do důlků, běhání a chytání, běh kolem stromů, kolíčky z listů a hlohu, zkoumání kůry stromů, domeček ve křoví, běh za vedoucím dítětem, na schovávanou, s obručemi, běh z vysokého startu, hra s míčem, tvoření domečků z přírodnin.

D) Dotazník pro rodiče

K ověření hypotézy 1.1 jsem položila v dotazníku otázku (číslo 5): jakou hru doma Vaše dítě upřednostňuje a) stavebnice, b) kostky, c) kreslí si, d) hraje si na někoho, na něco (hra v roli), e) prohlíží si knihy, f) hraje si s auty, g) hraje si s panenkami, h) jiný druh hry

Graf č. 8 Jaké hry dítě v domácím prostředí upřednostňuje?



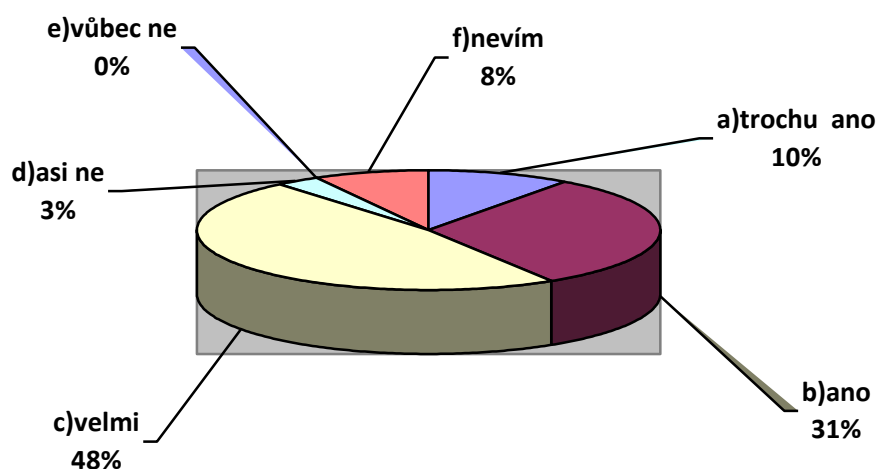
21% rodičů v dotazníku uvedlo, že děti doma upřednostňují hru v roli, 17% rodičů uvedlo výtvarné činnosti, 15% hru se stavebnici, 13% dětí upřednostňuje hru s auty, 11% dětí, hru s panenkami 10% dětí si prohlíží knihy, 7% dětí si nejčastěji staví z kostek, 6% rodičů uvedlo jiný druh her (rodiče do tohoto typu uvedli hry pohybové, hry venku).

7.2 Ověření hypotézy 1.2 vztahující se k cíli č. 1

Předpokládám, že rodiče předškolních dětí si uvědomují důležitost hry v roli pro jejich příznivý vývoj.

K vyhodnocení této hypotézy jsem vycházela z odpovědí 90 rodičů předškolních dětí v dotazníku (viz přílohy, dotazník pro rodiče) a to konkrétně z vyhodnocení otázky č. 12: Myslíte si, že je hra v roli pro dítě předškolního věku důležitá?

Graf č. 9 Názor rodičů předškolních dětí na význam hry v roli pro dítě



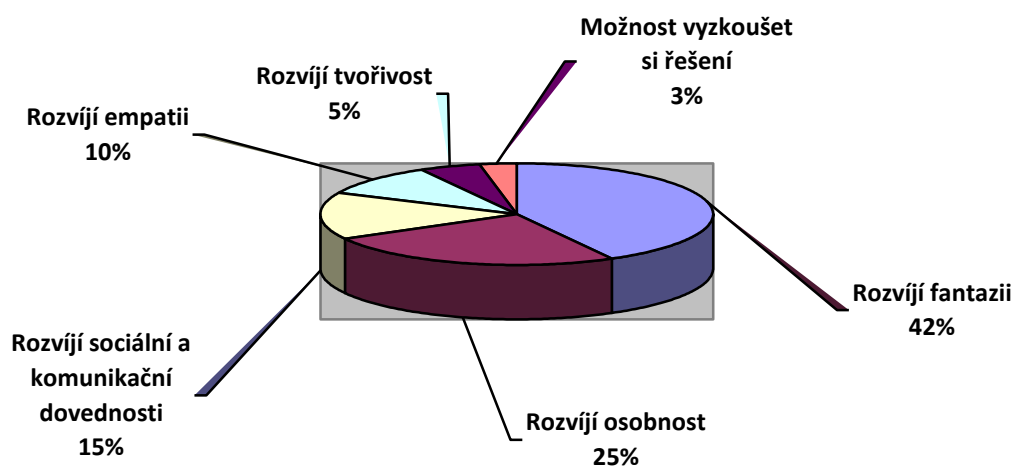
48% zúčastněných rodičů v dotazníku uvedlo, že je hra v roli pro dítě velmi důležitá, 31% rodičů má názor, že je pro dítě důležitá, 10% rodičů si myslí, že je trochu důležitá, 8% rodičů neví a žádný si nemyslí, že by pro dítě nebyla důležitá.

Druhá část otázky č. 12 byla otevřená. Rodiče, kteří uvedli, že hra v roli je pro dítě důležitá, měli vyjádřit důvod.

20	Rozvíjí fantazii
4	Rozvoj sociálních dovedností
4	Rozvoj komunikačních dovedností
	Poznávání
	Vytváření vazeb
	Uvolňuje negativní emoce
5	Rozvoj osobnosti
2	Učí dítě empatii
	Rozvoj motoriky
2	Škola hrou
	Rozvíjí se do budoucna, aby něco uměla
	Vyjádří své pocity
	Vyzkouší si, jaké je to být někým jiným

2	Pobaví se
	Emoční prožívání
	Zábava pro děti i rodiče
2	Řeší životní situace
	Učí se nápodobou, pozorováním
2	Rozvoj tvořivosti
	Fixace životní role matky
	Učí se
	Zabaví se a nezlobí
	Učí se vystupování na veřejnosti
	Uskutečňuje jeho sny
	Učí se trpělivosti, samostatnosti

Graf č. 10 Význam hry v roli pro dítě (názory rodičů)



Dotazovaní rodiče uvádějí, že hra v roli je pro dítě důležitá, protože rozvíjí fantazii dítěte 42 %, osobnost dítěte 25%, rozvíjí sociální a komunikační dovednosti 15%, rozvíjí empatii 10% , rozvíjí tvořivost 5%, je pro dítě příležitostí vyzkoušet si různá řešení 3%

7.3 Ověření hypotézy 2.1 vztahující se k cíli č. 2.

Předpokládám, že dětskou hru v roli inspirují převážně situace, které děti samy prožijí.

Při zjišťování pravdivosti této hypotézy v praktické části, jsem vycházela z dílčích výsledků 180 pozorování jednotlivců v průběhu jednoho roku (tři chlapci a tři dívky ve věku 3-4 let, tři chlapci a tři dívky ve věku 5-6 let) v mateřské škole při spontánních činnostech; ze závěrů vyhodnocení dotazníku pro rodiče (viz přílohy), otázka v dotazníku č. 4. Vyhodnoceno 90 respondentů.

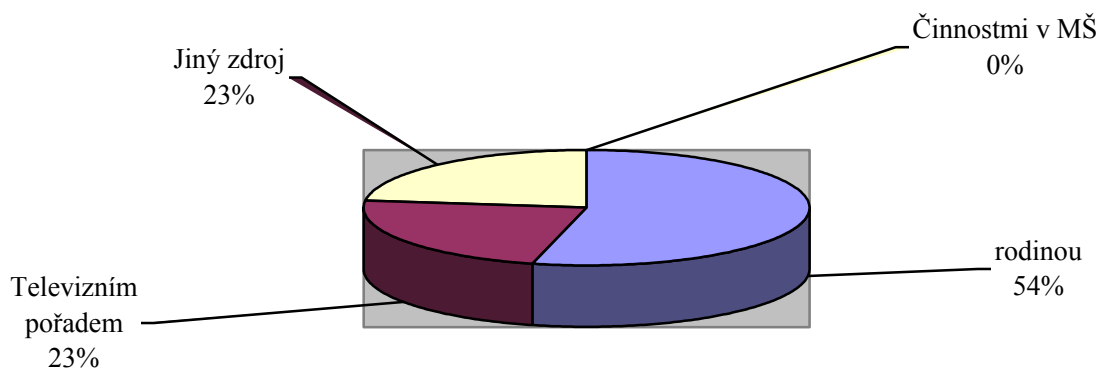
A) Pozorování 12 jednotlivců

Při zjišťování pravdivosti této hypotézy jsem vycházela z výsledků pozorování dětí při spontánních činnostech v mateřské škole. Výsledky jsou vyhodnocením záznamů z pozorování číslo II. Čím je hra v roli inspirována a) činnostmi v mateřské škole, b) rodinou, c) televizním pořadem, d) existuje jiný zdroj námětu.

Pozorování 6 mladších dětí

a) 3 dívky ve věku 3-4 let

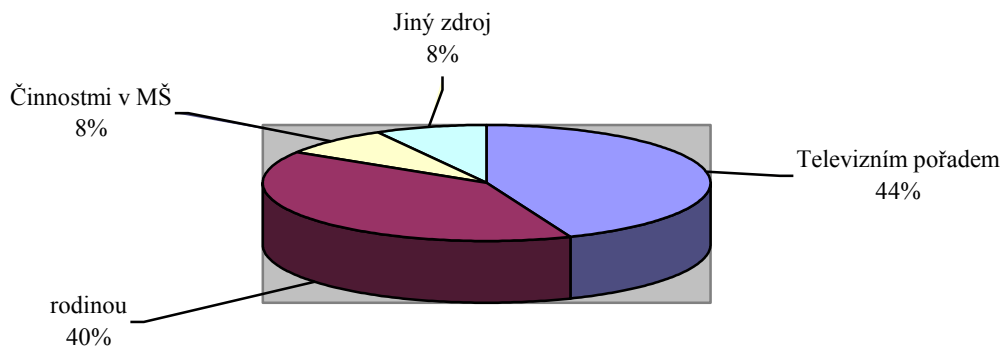
Graf č. 11 Čím je hra v roli ve spontánních činnostech dívek ve věku 3-4 let nejčastěji inspirována?



Hra v roli u pozorovaných 3 dívek ve věku 3-4 let byla inspirována nejčastěji rodinou 54%, televizním pořadem 23%, jiný zdroj inspirace 23% (neví, vymyslela si roli). Žádná role nebyla inspirována činnostmi v MŠ.

b) 3 chlapci ve věku 3-4 let

Graf č. 12 Čím je hra v roli ve spontánních činnostech chlapců ve věku 3-4 let inspirována?

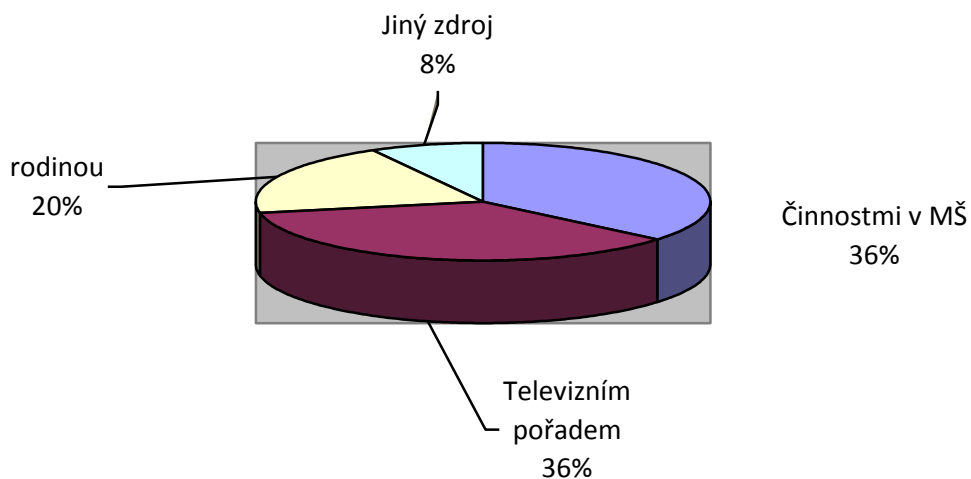


Hra v roli u 3 chlapců ve věku 3-4 let je inspirována nejčastěji televizním pořadem 44%, rodinou 40%, činnostmi v MŠ 8%, rodinou 40%, jiný zdroj 8%.

Pozorování 6 starších dětí

c) 3 dívky ve věku 5-6 let

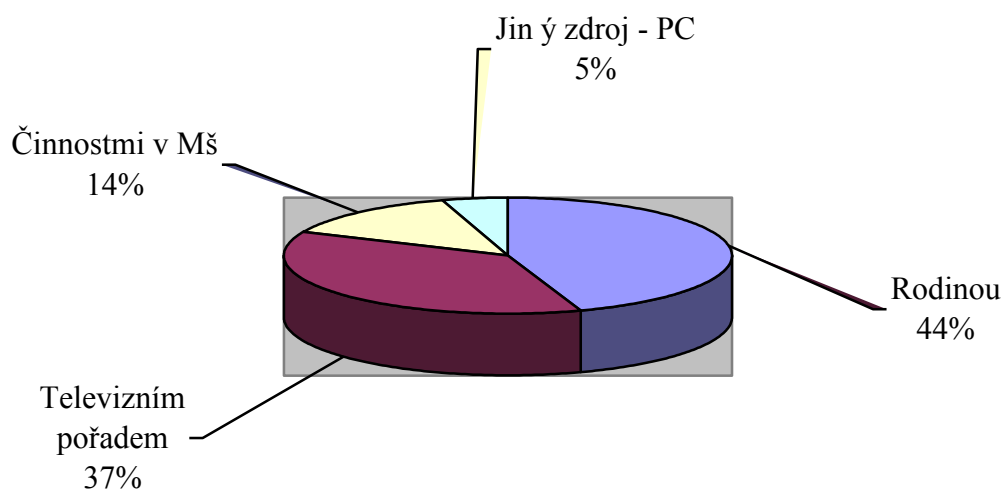
Graf č. 13 Čím je hra v roli ve spontánních činnostech dívek ve věku 5-6 let inspirována?



Hra v roli byla u 3 starších dívek ve věku 5-6 let inspirována činnostmi v MŠ 36%, rodinou 20%, televizním pořadem 36%, jiný zdroj 8% (vymyšlená role).

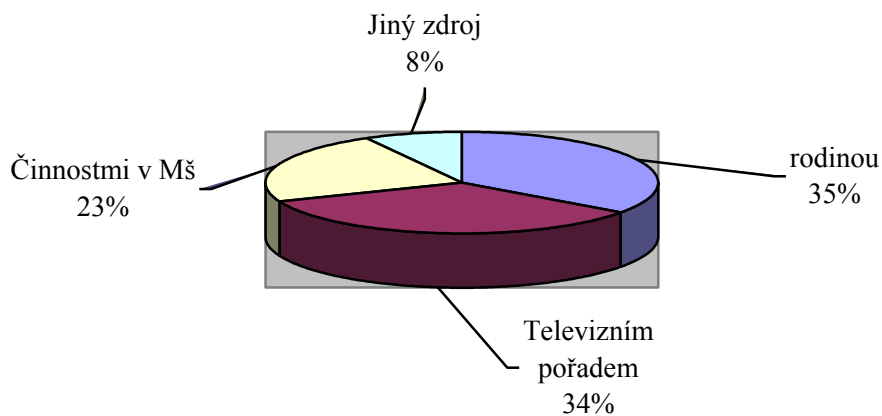
d) 3 chlapci ve věku 5-6 let

Graf č. 14 Čím je hra v roli ve spontánních činnostech chlapců ve věku 5-6 let inspirována?



Hra v roli ve spontánních činnostech byla u pozorovaných 3 starších chlapců ve věku 5-6 let nejčastěji inspirována rodinou 46%, televizním pořadem 38%, činnostmi v MŠ 14%, jiný zdroj 5% (PC hrou).

Graf č. 15 Čím je hra v roli ve spontánních činnostech předškolních dětí ve věku 3-6 let především inspirována?

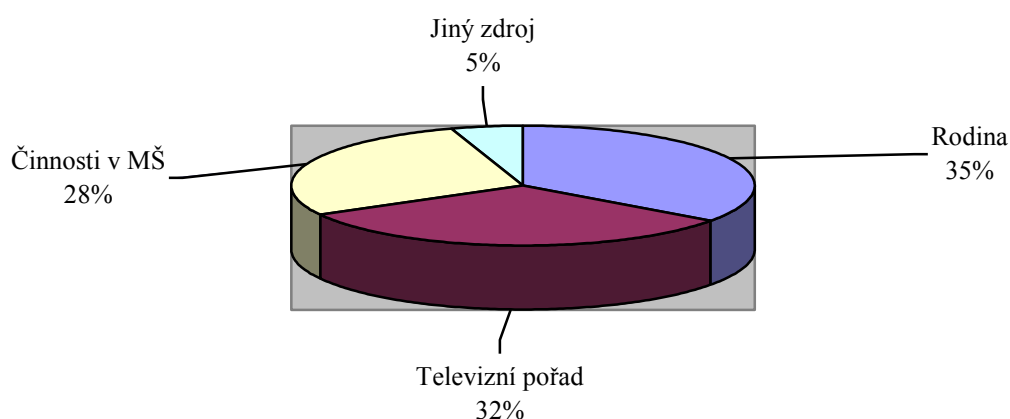


Děti předškolního věku v pozorované skupině se pro hru v roli nejčastěji inspirovaly v rodině 35%, televizním pořadem 34%, činnostmi v MŠ 23 %, jiný zdroj inspirace 8%.

B) Vyhodnocení dotazníku pro rodiče

Výsledkem bylo vyhodnocení otázky z dotazníku č. 8: Pokud si Vaše dítě hraje v roli (na někoho, na něco), čím je tato hra inspirována (90 dotazníků)?

Graf č. 16 - Čím je, podle rodičů předškolních dětí, hra v roli ve spontánních činnostech předškolních dětí ve věku 3-6 let především inspirována?



Rodiče vidí jako inspiraci pro hru v roli dětí nejčastěji rodinu 35%, televizní pořad 32%, činnosti v MŠ 28%, jiný zdroj 5% (pohádku, školu).

7.4 Ověření hypotézy 2.2 vztahující se k cíli č. 2

Předpokládám, že děti k hraní rolí používají nějakou rekvizitu, pomůcku.

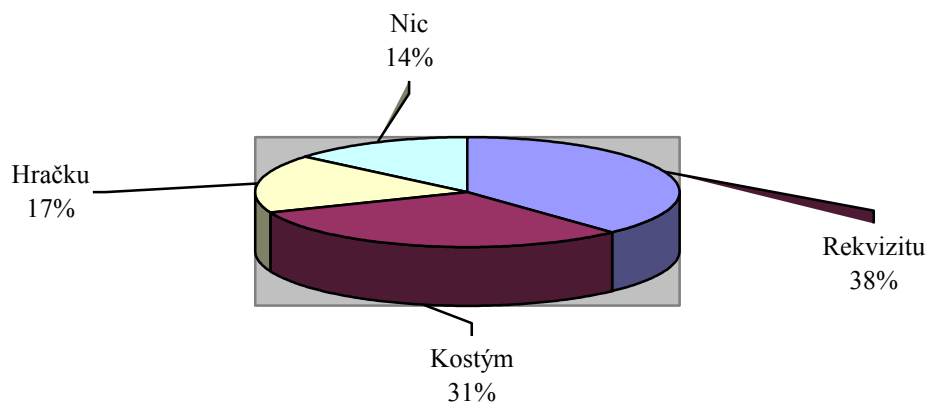
Při zjišťování pravdivosti této hypotézy v praktické části, jsem vycházela z výsledků 180 pozorování jednotlivců v průběhu jednoho roku (tři chlapci a tři dívky ve věku 3-4 let, tři chlapci a tři dívky ve věku 5-6 let); ze závěrů vyhodnocení dotazníku pro rodiče (otázka v dotazníku č. 10). Vyhodnoceno 90 respondentů.

A) Pozorování 12 jednotlivců

K ověření této hypotézy jsem vycházela ze záznamů strukturovaného pozorování 12 dětí v mateřské škole, konkrétně bod III. Co používá dítě k hraní role?

a) kostým, b) rekvizitu, c) hračku, d) nic

Graf č. 17 Co používají děti v mateřské škole ke hře v roli?

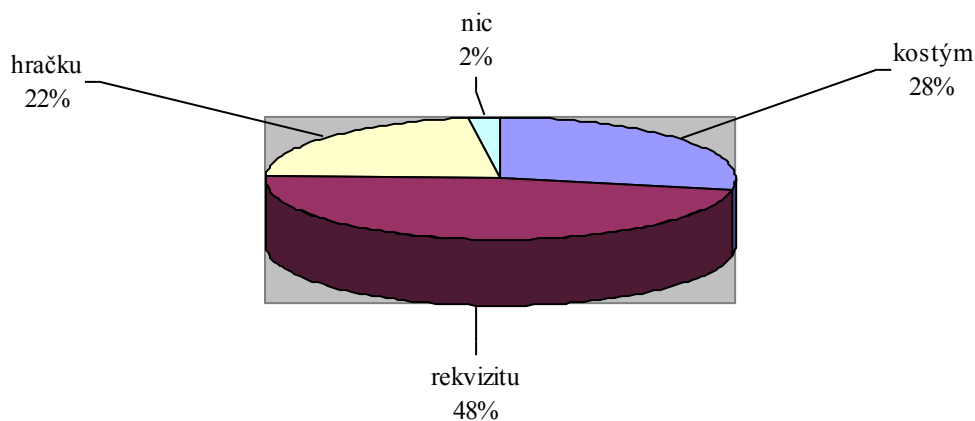


Při pozorování dětí v mateřské škole jsem došla k závěru, že k hraní role používaly děti v pozorované skupině v 38% rekvizitu, 31% dětí používalo kostým, 17% hračku a 14% dětí nepotřebovalo nic.

7.4.2 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče

Zjištění, co dítě používá k hraní role v domácím prostředí, bylo vyhodnocení otázky pro rodiče v dotazníku č. 1: Co dítě potřebuje k hraní role, s variantami odpovědi a) kostým, b) rekvizitu, c) hračku, d) nic (90 dotazníků).

Graf č. 18 Vyjádření rodičů o tom, co používá dítě k hraní role v domácím



prostředí

Podle vyjádření rodičů, využívají děti doma ke hraní rolí nejčastěji nějakou rekvizitu 43%, 25% dětí používá kostým, 20% dětí hračku, 2% nic.

7.5 Ověření hypotézy 3.1 vztahující se k cíli č. 3

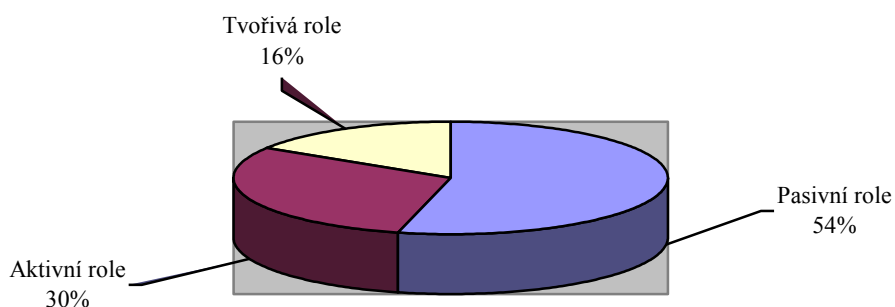
Ověřit si, zda do aktivních tvořivých rolí vstupují častěji děti staršího předškolního věku (5-6) než děti mladší (3-4).

Při zjišťování pravdivosti této hypotézy v praktické části, jsem vycházela z výsledků 15 pozorování 12 dětí v průběhu jednoho roku (tři chlapci a tři dívky ve věku 3-4 let, tři chlapci a tři dívky ve věku 5-6 let) z vyhodnocení otázky číslo II. Jaké role dítě hraje a) aktivní, b) tvořivou, c) pasivní.

Pozorování 6 mladších dětí

a) 3 dívky ve věku 3-4let

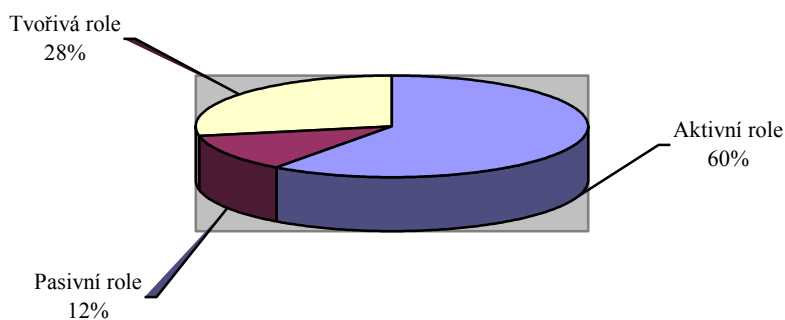
Graf č. 19 Aktivita mladších dívek ve hře v roli.



Pozorované tři dívky ve věku 3-4 let zastávaly ve spontánních činnostech role, které byly převážně pasivní 54%, role aktivní se objevily u 30 % děvčat a role tvořivá u 16 %.

b) 3 chlapci ve věku 3-4 let

Graf č. 20 Aktivita mladších chlapců ve hře v roli.

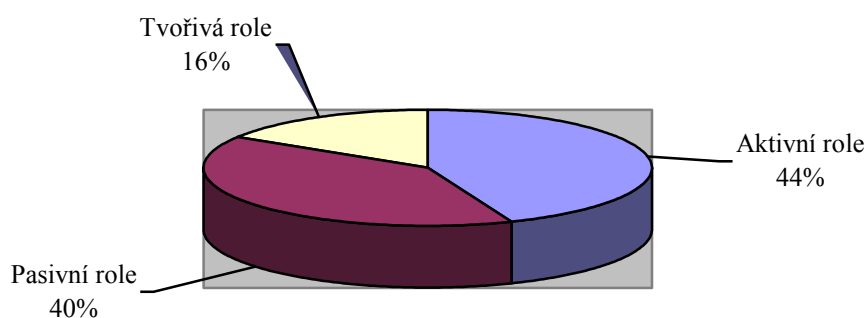


Chlapci v pozorované skupině ve věku 3-4 let v 60% zastávali aktivní role, 28% chlapců bylo v rolích tvořivých a 12% chlapců v roli pasivní.

Pozorování 6 starších dětí

c) 3 dívky ve věku 5-6 let

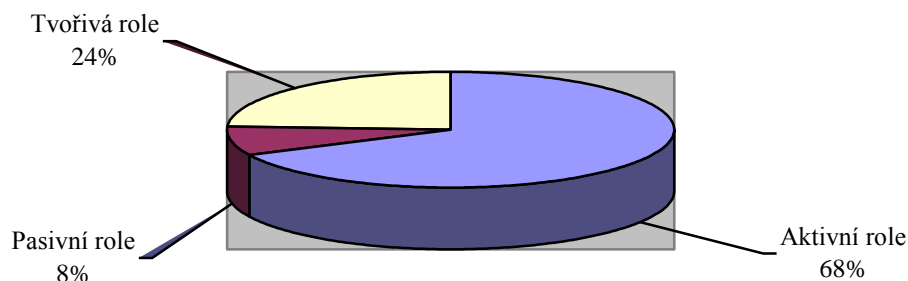
Graf č. 21 Aktivita starších dívek ve hře v roli.



Pozorované dívky ve věku 3-4 let v 44% zastávaly roli aktivní, v 40% roli pasivní, v 16% roli tvořivou.

d) 3 chlapci ve věku 5-6 let

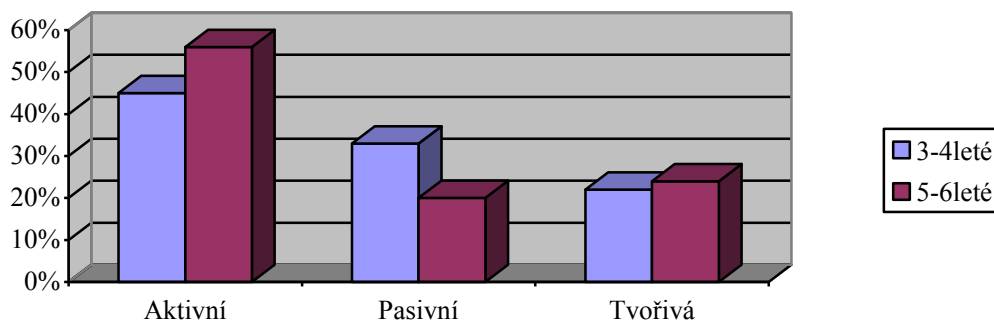
Graf č. 22 Aktivita starších chlapců ve hře v roli.



Pozorovaní tři chlapci ve věku 5-6 let byli v 67% v rolích aktivních, 24% chlapců v roli tvořivé a 8% je v roli pasivní.

Celkový pohled na skupinu z hlediska aktivity hry v roli, se dvěma proměnnými - mladší děti 3-4leté a starší děti 5-6leté. Celkem 12 dlouhodobě sledovaných dětí.

Graf č. 23 Srovnání aktivity v roli dětí 3-4letých a dětí 5-6letých.



Děti staršího předškolního věku zastávaly častěji role aktivní (56%), než děti mladšího předškolního věku (45%); pasivitu v roli vykazovaly častěji děti mladšího předškolního věku (33%), než děti starší (20%), role tvořivá se častěji objevila u dětí staršího předškolního věku (24%), než u dětí mladších (22%).

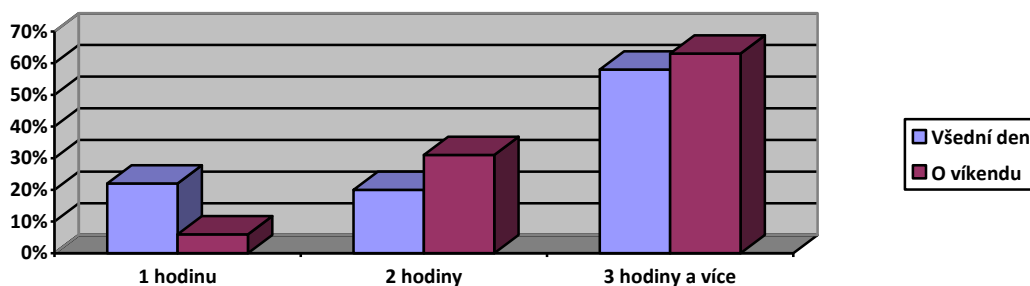
7.6 Ověření hypotézy 4.1 vztahující se k cíli č. 4

Předpokládám, že děti předškolního věku mají dostatek prostoru ke spontánním činnostem.

Výsledky výzkumu vycházejí z vyhodnocení dotazníku pro rodiče a z analýzy pozorování spontánních činností při pobytu dětí venku, pěti heterogenních tříd mateřské školy.

A) Výsledky vyhodnocení otázky z dotazníku č. 3: Kolik času věnuje Vaše dítě spontánním činnostem (to je doba, kdy není dítě nijak organizováno, řízeno) ve všední den a o víkendu? a) 1 hodinu, b) 2 hodiny, c) 3 hodiny.

Graf č. 24 Čas na spontánní činnosti dětí v rodině ve všední dny a o víkendu?



Podle vyjádření rodičů v dotazníku, má 58% dětí ve všední dny čas na spontánní aktivity 3 hodiny a více, zatímco o víkendu je to až 66% dětí; dvě hodiny má ve všední dny 22% dětí a o víkendu 33%; pouze jednu hodinu volného prostoru má 22% dětí ve všední dny a o víkendu 6% dětí.

B) Výsledky pozorování předškolních dětí v mateřské škole a při pobytu dětí venku.

Čas pro spontánní aktivity v mateřské škole:

6.30 – 9.00 hod v průběhu ranních her; 10.30 – 11.30 hod při pobytu venku (v mezičase se děti převlékají, organizují, přecházejí a nedá se mluvit o spontánních aktivitách); 14.30 – 16.00 hod při odpolední činnosti. Tento režim dne je nastavený v mateřských školách pouze orientačně, reaguje na aktuální potřeby dětí, změny počasí, docházku

dětí, která je velice proměnlivá. Celkový čas, který sledovaná mateřská škola nabízí dětem pro spontánní činnosti je 5 a 1/2 hodin maximálně.

8 Shrnutí výsledků a ověření hypotéz

Výzkum probíhal ve třech fázích. Zahájen byl soustavným pozorováním 12 dětí (3 chlapců a 3 děvčat 3-4 letých a 3 chlapců a 3 děvčat 5-6 letých), od září 2009 do května 2010 v heterogenní skupině jedné třídy mateřské školy při spontánních aktivitách. Důvodem takového počtu byla složitost záznamů, kdy bylo potřeba sledovat: jakou aktivitu si dítě vybralo (pokud to byla hra v roli), na co si dítě hraje, jaký je námět hry a odkud pochází, jaké využívá ve hře v roli pomůcky a jak je v roli aktivní. Těchto záznamů bylo pořízeno celkem 180, tedy 15 pozorování všech atributů u každého dítěte. Zaznamenávány byly také výsledky pozorování celé skupiny třídy, většinou na konci her (jelikož děti přicházejí průběžně), kdy jsem já, nebo moje kolegyně spočítala počet dětí hrající si v roli. Celkem bylo pořízeno 30 záznamů.

Druhá fáze probíhala na jaře, kdy se pět tříd mateřské školy zapojilo do pozorování dětí, při pobytu venku. Učitelky zaznamenávaly pět dnů do tabulek, jaké činnosti si děti zvolily, vyhodnocovaly počty dětí hrajících si v roli.

V květnu 2010, byla zahájena spolupráce na výzkumu i s rodiči mateřské školy. Bylo rozdáno 120 dotazníků na všech třídách s návratností 75%. Po vyhodnocení dotazníků jsme ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou ještě uspořádaly přednášku pro rodiče o významu volné hry a svobodných aktivit pro dítě předškolního věku.

V srpnu 2010 proběhl pokus se sledováním dětí při spontánních činnostech ve volném prostranství v parku a na dětském hřišti. Výsledky těchto pozorování včetně vyhodnocení dotazníků jsem zpracovávala od září 2010 do února 2011.

8.1 Ověření hypotézy 1.1

Předpokládám, že ve spontánních činnostech předškolních dětí převažují hry, ve kterých děti vstupují do rolí, neboť hra v roli je pro děti přirozenou potřebou.

Hypotéza 1.1 se potvrdila.

Z výsledků pozorování 6 mladších předškolních dětí můžeme usuzovat, že si v roli hrají děti ve věku 3-4 let. Častěji se objevovala u chlapců (56%) než u děvčat (29%), což mohlo být částečně způsobeno zaměřením a temperamentem děvčat, které preferovala jiný typ činností. Lze vysledovat u děvčat častější volbu výtvarných činností (20%), u chlapců dokonce 0% zastoupení. U mladších chlapců jsem často pozorovala

oblíbenost hry s auty (16%), která se u děvčat neobjevila vůbec a překvapivě ani hra s panenkami. U obou skupin se vyskytly děti, které jen hru ostatních dětí pozorovaly - u děvčat (11%), u chlapců (4%). Je to specifikum tohoto období, kdy se děti se učí nápodobou a pozorováním druhých.

U dětí staršího předškolního věku 5-6 let jednoznačně ve spontánních činnostech převažuje hra v roli i u děvčat (59%), u chlapců (82%). U chlapců je opět tato hra zastoupena častěji než u děvčat a do pozadí ustupují ostatní typy činností. Z pozorování vyplynulo, že chlapci v námětových hrách (ve kterých zastávají role) velmi dobře uplatňují další činnosti, především aktivity konstruktivní (při vytváření lodě, chýše, rakety, domečku) činnosti pohybové (lezou, šplhají, seskakují). U děvčat (11%) se opět jako u mladší věkové skupiny častěji objevují výtvarné činnosti (většinou v podobě kreslení, malování, stříhání, modelování) a pro chlapce (2%) jsou výtvarné činnosti převážně součástí námětové hry, kdy si kreslí plánky, mapy a vytvářejí lístky do cirkusu aj. Jen v jednom případě se stalo, že se dívka staršího předškolního věku nezapojila do her a pouze hry pozorovala. Bylo to po návratu po dlouhodobé nemoci a trvalo pár dnů, než si začala s dětmi hrát.

Výsledky 30 pozorování celé skupiny vypovídají o 55% zapojení předškolních dětí do hry v roli. K podobnému výsledku, jen s jednocentní odchylkou (54%), jsem došla při pozorování 12 jednotlivců. Tento výsledek může být ovlivněn heterogeností skupiny a bylo by předmětem dalšího výzkumu, nakolik ovlivňuje heterogenní skupina spontánní činnosti a hru v roli a jak je tomu ve skupině homogenní.

Také rodiče pozorují zájem dětí o hry v roli v domácím prostředí (20%) a to i přesto, že mnoho dětí vyrůstá v rodinách bez sourozenců. Hra v roli je pro děti v tomto věku dominantní a rozvíjí se i v prostředí, kde dítě nemá do hry partnera. Rodiče uvádí oproti mateřské škole, vysoké zastoupení výtvarných činností (17%) a her se stavebnicí (15%). Myslím si, že děti si kompenzují tyto hry v domácím prostředí, kde jsou k tomu vhodné podmínky (klid, možnost soustředění, žádné jiné sociální kontakty). 6% rodičů vyjádřilo, že děti si vybírají hry pohybové a hry venku. Je to podle mého názoru velmi malé procento a byl by zajímavý další průzkum.

Pozorování dětí ve venkovním prostředí při pobytu venku (většinou na zahradě, v parku, na hřišti), potvrdilo zájem dětí o hru v roli i v přírodních podmínkách. Přestože venkovní prostředí poskytuje mnoho podnětů k jinému vyžití (průlezky, pískoviště)

zaznamenali jsme, že 58% dětí si hrálo v roli a 42% dětí se zabývalo jinou činností např. kreslení klacíkem, hloubení důlků na kaštany, koulení do důlků, běhání a chytání, běh kolem stromů, kolíčky z listů a hlohu, zkoumání kůry stromů, domeček ve křoví, běh za vedoucím dítětem, na schovávanou, s obručemi, běh z vysokého startu, hra s míčem a tvoření domečků z přírodnin.

8.2 Ověření hypotézy 1.2

Předpokládám, že rodiče předškolních dětí si uvědomují důležitost hry v roli pro jejich příznivý vývoj.

Hypotéza 1.2 se potvrdila.

48% zúčastněných rodičů v dotazníku uvedlo svůj názor, že hra v roli je pro dítě velmi důležitá. Myslím si, že je to poměrně vysoké procento, jelikož hře v roli přisuzují velký význam. Také dalších 31% rodičů projevilo názor, že hra v roli je pro dítě důležitá - tedy pokud sečteme obě čísla, tak 79% rodičů si uvědomuje důležitost hry v roli pro dítě, proto si myslím, že se hypotéza potvrdila. Zbývá ještě 10% rodičů, kteří si myslí, že je trochu důležitá a 8% rodičů, kteří nevědí, zda je důležitá. Nikdo z dotazovaných rodičů si nemyslí, že by pro dítě nebyla důležitá.

Druhá část otázky v dotazníku pro rodiče č. 12 byla otevřená a jen 36% rodičů dokázalo vyjádřit, co konkrétně hra v roli dítěti přináší. Nejčastěji se objevil názor, že hra v roli rozvíjí fantazii dítěte (12 %), rozvíjí osobnost dítěte (3%), rozvíjí sociální a komunikační dovednosti (2%), dítě má možnost vyjádřit svou tvořivost (1%), vyzkoušet si řešení obtížných životních situací (1%) a pobavit se (1%). Další názory jsou ojedinělé, přesto vypovídající - zabaví se, učí se trpělivosti, uskutečňují své sny, uvolňují negativní emoce, vyjadřují pocity, rozvíjí se motorika a fixuje se životní role.

8.3 Ověření hypotézy 2.1

Předpokládám, že dětskou hru v roli inspirují převážně, situace, které děti samy prožijí.

Hypotéza 2.1 se potvrdila jen částečně

U mladších dětí, ve věku 3-4 let, byla hra v roli, nejčastěji u dívek, inspirována rodinou (54%) a u chlapců televizním pořadem (44%). U chlapců byla na druhém místě, jako zdroj inspirace pro hru v roli, vysledována rodina (40%), u dívek televizní pořad (23%). Stejně procentuelní zastoupení měla inspirace jiná, což byly většinou role

vymyšlené (dešťové víly) a nedal se najít zdroj. U děvčat nebyla žádná role inspirována činnostmi v mateřské škole a u chlapců jen 8% rolí, což může být způsobeno malým prožitkem těchto činností. Vzhledem k věkovým zvláštěnostem 3-4 letých dětí si myslím, že pro děti je velká zátěž adaptace na nové prostředí, vytváření vztahů, vazeb. Proto činnosti, které probíhají, zatím ustupují do pozadí.

Chlapci ve skupině pozorovaných dětí (ve věku 5-6 let) nejčastěji využívali pro hru v roli náměty inspirované televizním pořadem (46%), zatímco dívky se nechávaly inspirovat činnostmi v mateřské škole (36%), ovšem ve stejné míře je inspiroval televizní pořad (36%). Je pro mě potěšující zjištění, že v případě starších dětí, se náměty řízených činností odráží ve volné hře dětí (také u chlapců na druhém místě v četnosti – 38%). Také 38% chlapeckých her bylo inspirováno rodinou a konkrétně si často vybírali jako roli povolání svých otců např. hasiči, policisté, řidiči. Jen 8% rolí starších chlapců i dívek mělo inspiraci ve smyšlené roli, starší děti si častěji volily role konkrétní z reálného života.

Rodiče předškolních dětí uvedli v dotazníku, že doma si děti nejčastěji pro hru v roli volí jako námět rodinu (35%), což se shoduje s výzkumem v mateřské škole, kde pro předškolní věk bez preferencí věku je rodina zdrojem inspirace v 35%. Rodiče uvádí jako velký zdroj inspirace televizní pořad 32%, v mateřské škole 32%; činnosti v mateřské škole uvádějí rodiče v 28% jako inspiraci a v mateřské škole 23%; jiný zdroj inspirace uvádějí rodiče 5% (pohádku, školu) a z pozorování v mateřské škole vyplynulo 8%.

Nemohu tedy úplně potvrdit hypotézu, jelikož televizní pořad není situace, kterou dítě samo prožije na vlastní kůži, a přesto je pro dítě silným zdrojem inspirace pro hru v roli ve spontánních činnostech.

8.4 Ověření hypotézy 2.2

Předpokládám, že děti k hraní rolí používají nějakou pomůcku, rekvizitu.

Hypotéza se potvrdila.

Z ročního pozorování 12 dětí v heterogenní skupině mateřské školy a z dotazníku pro rodiče jsem zjistila, že jak v prostředí mateřské školy (38%), tak i v rodině (43%) děti nejčastěji k hraní role využívají rekvizitu (paravan na vymezení prostoru, kužely znázorňují stromy, švihadlo se stává vodítkem na psa, kameny rybami

v moři). Druhá nejčastější pomůcka, kterou děti využívají k hraní role je kostým, a to jak ve hrách dětí v mateřské škole (31%), také v rodině (25%). Často to bývají improvizované kostýmy např. různé šátky, šály, čepice, čelenky, záclony, sítě, které děti promění ve víly, princezny, maminky v zástěře, pavouka, námořníka se šátkem na oku. Častěji doma (20%), než v mateřské škole (17%) děti využívají k hraní role hračku. Myslím si, že potřebu partnera pro hru, tak zastává partner improvizovaný v podobě plyšového zvířátka či panenky. V mateřské škole častěji děti nepoužívaly častěji k hraní role žádnou pomůcku (14%), než v rodině (2%). Pravděpodobně je pro děti dostačující možnost kontaktu s dalšími dětmi ve společné hře, možnost vyjádřit roli slovně, pohybově, mimicky (např. oblíbená hra na tygry v cirkuse, děti se vyjadřují zvuky, lezením po čtyřech)

8.5 Ověření hypotézy 3.1

Předpokládám, že děti staršího předškolního věku častěji vstupují ve spontánních činnostech do aktivních, tvořivých rolí, než děti mladší.

Hypotéza se potvrdila.

Skupina tří dívek ve věku 3-4 let se po měsíční adaptaci (kdy hru ostatních jen pozorovaly a neúčastnily se) začala zapojovat do her námětových a vstupovat do rolí převážně pasivních (40%) např. měla roli dítěte, seděla v kuchyňce a pozorovala, co se děje okolo. Do rolové hry, kde byla aktivnější, přicházela ve skupině stejně starých dětí (30%). Jen v 16% se objevila u děvčat i role tvořivá. Skupina pozorovaných nejmladších chlapců se od začátku více zapojovala do společných her a aktivní hraní rolí (60%) než děvčata. Byli bez ostychu a spolupracovaly se staršími dětmi, jelikož dva z nich tam měli svého staršího sourozence. Jejich role, kterou ve hře získaly, byla často i rolí tvořivou (28%), jen v 28% byli chlapci v pasivní roli. Starší sourozenec ve třídě, je pro adaptaci dětí a jejich zapojení do činností pro mladší dítě výhodné. Podle mých zkušeností se mnohem rychleji dítě stane součástí skupiny a je ve svém chování jistější. Má důvěru v prostředí, které pro něj není neznámé. Starší tři chlapci ve věku 5-6 let častěji byly v roli aktivní (67%) než starší dívky (44%). Velký rozdíl byl v pasivitě děvčat ve hře v roli (40%), zatímco u chlapců jen v 8%. Děvčata projevovala celkově menší fantazii, tvořivost (16%), a spíše se s aktivnější skupinou chlapců „vezla“.

Chlapci byli většinou aktéři her, zastávali dominantní tvořivé role (24%). Děvčata projevovala větší zájem o jiné činnosti (výtvarné, konstruktivní).

Potvrdila se hypotéza, že děti staršího předškolního věku zastávaly častěji role aktivní (56%) než děti mladšího předškolního věku (45%). Pasivitu v roli vykazovaly častěji děti mladšího předškolního věku (33%) než děti starší (20%), role tvořivá se častěji objevila u dětí staršího předškolního věku (24%), než u dětí mladších (22%).

8.6 Ověření hypotézy 4.1

Předpokládám, že děti předškolního věku mají dostatek času na spontánní činnosti v průběhu dne.

Hypotéza se potvrdila částečně.

Pro posouzení pravdivosti této hypotézy jsem vyhodnocovala dva podstatné údaje - kolik času pro spontánní činnosti je vyhrazeno v organizaci dne v jedné konkrétní mateřské škole a kolik času pro volnou hru má dítě v rodině ve všední den a o víkendu. Výsledky z dotazníku rodičů se značně liší. K získání přesných údajů bychom museli posuzovat každou rodinu zvlášť, zjišťovat její preference, rodinný řád a organizaci dne, která bude odlišná také každý jednotlivý den.

Rodiče v dotazníku uvádějí, že 58% dětí má ve všední dny čas na spontánní aktivity 3 hodiny a více, zatímco o víkendu je to až 66% dětí. Pouze 2 hodiny času uvádí ve všední dny 22% dětí a o víkendu 33%. Jednu hodinu 22% ve všední dny, o víkendu 6%. Myslím si, že jedním z důvodů je přílišná zaměstnanost rodičů, kdy děti zůstávají ve školce dlouho do odpoledne a času na hraní doma již nezbývá. Dalším důvodem jsou zájmové kroužky, které mají už děti v předškolním věku. Je to čas, který nemůžeme nazvat spontánní aktivitou, přestože mnohé děti tam chodí rády, ale je to činnost řízená, organizovaná.

Výsledky pozorování spontánních činností předškolních dětí v mateřské škole odpovídají zařazení těchto činností do režimu dne, který na mateřských školách je doporučený a rámcový. Čas pro spontánní aktivity dětí je vyhrazen v době od 6.30 – 9.00 hod v průběhu ranních her, kdy se děti mohou věnovat činnostem podle svého zájmu. V tuto dobu děti do mateřské školy postupně přicházejí, takže pro někoho je tento čas delší až 2 ½ hodiny, pro někoho kratší (některé děti přicházejí až v půl deváté). Další prostor pro spontánní aktivitu dětí je v době vycházky a pobytu na zahradě. Doba

strávená venku je odlišná - záleží na počasí a ročním období. Většinou však od 10.30 – 11.30 hod (v mezičase se děti převlékají, organizují, přecházejí a nedá se mluvit o spontánních aktivitách). Odpoledne také mají děti čas na spontánní činnosti v době od 14.30 – 16.30 hod, ale většina dětí odchází před 16 hodinou domů, takže je to velice individuální. Celkový čas, který sledovaná mateřská škola nabízí dětem pro spontánní činnosti je maximálně 6 hodin denně.

Myslím si, že čas v mateřské škole pro spontánní činnost je dostatečně dlouhý. Při celodenním pobytu dítěte v zařízení, což může být až 10 hodin, je vymezený čas na spontánní činnost 6 hodin. V rodině je to velmi individuální záležitost.

Závěr

V diplomové práci jsem se teoreticky i prakticky věnovala tématu rolové hry ve spontánních činnostech předškolních dětí. Teoretická část mi pomohla k hlubšímu pochopení vývoje dítěte a jeho hry, včetně vývojových specifíků charakteristických pro dítě předškolního věku, která ovlivňují jeho hru. Praktickou část jsem zaměřila na strukturované pozorování dětí v heterogenní skupině mateřské školy v průběhu spontánních činností, které jsem doplnila dotazníkem pro rodiče.

Ve výzkumné části bylo jedním z cílů zjištění, jaké zastoupení má rolová hra ve spontánních činnostech předškolních dětí. Z výsledků pozorování skupiny mladších předškolních dětí při volné hře vyplynulo, že první náznaky rolové hry se objevují již u dětí ve věku 3 let. Děti především napodobovaly to, co zažily, události reprodukovaly zkresleně a neměly potřebu přizpůsobovat hru skutečnosti. Ve hře se prolínaly události skutečně prožité s událostmi imaginárními. Častěji se hra v roli objevovala u pozorovaných chlapců. Děvčata preferovala jiný typ činnosti (výtvarné činnosti, konstruktivní hru). U dětí staršího předškolního věku 5-6 letých již jednoznačně ve spontánních činnostech převažovala hra v roli (67%). U chlapců byla opět tato hra zastoupena častěji než u děvčat a do pozadí ustupovaly ostatní hry a činnosti - hra s auty, konstruktivní hra, didaktická hra a výtvarné činnosti. Pohybové činnosti se často stávaly součástí námětové hry. V rolích se odrážela osobní zkušenost dětí a přehrávání toho, co dítě zažilo, vidělo či slyšelo. Hra starších dětí byla bohatší o různé pomůcky, rekvizity, kostýmy a byla kvalitnější v kooperaci (na stavbě hasičské zbrojnice se podílela velká skupina dětí, včetně zapojení malých dětí, pro které bylo potřeba vymyslet jednodušší úkol), v komunikaci (při vzájemném domlouvání, řešení problémů, konfliktů) a obsahovala i prvky dramatické (boj s drakem, hašení požáru, ztroskotání lodi). Podle výsledků výzkumu byla hra v roli dominantní činností předškolních dětí v průběhu spontánních činností v mateřské škole, venku v přírodním prostředí i v rodině. Tento výsledek mého zkoumání může být ovlivněn zejména heterogeností třídy mateřské školy, která je oproti homogenní skupině odlišná v interakcích i v úrovni sociálního učení. Bylo by otázkou dalšího zkoumání, jaké má zastoupení hra v roli v homogenní skupině předškolních dětí.

Tato zjištění naplnila postatu 1 cíle.

V praktické části diplomové práce jsem ověřovala, jaký byl zdroj inspirace dětí pro rolovou hru a jaké pomůcky děti k hraní her využívají. Předpokladem bylo, že děti při hře čerpají z vlastní zkušenosti a zážitků z rodiny. Tento předpoklad se naplnil. Rodina, jako nejdůležitější sociální skupina ovlivňující život dítěte, je zdrojem silných citových vazeb a emočních situací, které se promítají do her (36%). Děti vstupovaly v námětových hrách do rolí rodičů, hrály si na maminku, na tatínka, ale i na sestru, bratra apod. Námětem her byly situace, které v rodině zažily - oslava narozenin, návštěva cukrárny, na poště, u lékaře, v cirkuse. Do her se promítaly dětské poznatky i první vlastní sociální zkušenosti. Děti nejmladší v rolové hře odrážely zkušenosti zkresleně, s přibýváním zkušenosti docházelo k přesnějším vyjádření skutečnosti.

Z výzkumu je zřejmé, že u pozorovaných dětí byl silným zdrojem inspirace pro hru v roli televizní pořad (33%). Ve hře se daly vysledovat konkrétní filmy, které děti napodobovaly (oblíbené role z filmů Piráti z Karibiku, Spiderman, Harry Potter). V některých rolích byl zřejmý prvek agresivity, která se ve filmech objevuje. Děti si přehrávaly situace, které ve filmech viděly a měly potřebu vyzkoušet si chování hrdinů a scén, které byly pro ně přitažlivé možná i nesrozumitelné. Je zřejmé, že na dětskou psychiku mají média obrovský vliv a korekce toho, co děti v televizi sledují, by měla být samozřejmostí. Příběhy nabízené médii a stále častěji i v počítačových programech nabízejí maximum stimulů ve snaze získat a udržet pozornost dítěte.

K hraní některých rolí děti inspirovaly řízené činnosti v mateřské škole (28%). Hrály si na čerty (pohádka Čert a Káča), na ovce (příběh ovčáka Patrika) či na Betlém (Vánoční příběh).

Při pozorování her jsem sledovala i výběr pomůcek, které k rolové hře využívaly (rekvizity, kostýmy, hračky). Jak v prostředí mateřské školy, tak i v rodině si děti nejčastěji k hraní role používaly rekvizitu. V mateřské škole to byl především paravan, velké kostky, kužely, tyče, lano a provázky, ze kterých si vymezovaly prostor, vytvářely zázemí pro námětové hry (domeček, ordinaci, chýši). Velmi oblíbené doplňky rolové hry byly také kostýmy. Některé byly hotové, ušité – např. plášť pro paní doktorku, oblek pro montéra, sukni na princeznu, anebo si děti vytvářely kostýmy improvizované za pomoci šátků, látek a čepic. Pomůcku ke hře k roli ve formě hračky (medvěda, panenku, figurku) využívaly děti častěji v rodině. Myslím si, že hračka v tomto případě nahrazuje dítěti partnera pro hru, kterého děti doma nemají. Zajímavé

bylo zjištění, že děti ke hře v roli v mateřské škole mnohdy nepotřebují žádnou pomůcku (12%), protože si vystačí se svou fantazií a nápodobou. U děvčat i chlapců jsem pozorovala nezájem o hru panenkami. Přestože jsou ve vybavení třídy panenky, kočárek a další materiální vybavení pro hru, děti ani tyto rekvizity nijak k této hře nemotivují. Mišurcová, Fišer, Fixl v knize Hra a hračka (1980) uvádějí panenku jako jednu ze základních hraček pro námětové hry. Bylo by předmětem dalšího zkoumání ověřit opodstatněnost tohoto poznatku. Z dotazníku pro rodiče vyplynulo, že doma si děti s panenkami hrají častěji než v mateřské škole (11%), ale upřednostňují i jiné hry – hru s auty, se stavebnicí, kreslení. Důvodem může být nedostatek zkušeností a pravděpodobně chybí také vzor k napodobování (56% dětí nemá sourozence). Problém může být také v nedostatku zručnosti, vytrvalosti i vůle. Možná je příčinou nezájmu dětí o hru s panenkami v zastaralosti modelu „obyčejné panenky“. Panenky, které děti doma mají - spí, mluví, chodí, brečí, zpívají. Myslím si, že multifunkční mechanické hračky děti připravují o možnost pracovat s fantazií, představivostí a tvořivostí. Pro učitelku se objevuje příležitost v možnosti pomoci dětem najít cestu ke hře s panenkami, pomoci jim objevit kouzlo jednoduchosti hraček, ať v roli hráče, facilitátora ve volné hře dětí, ve společných řízených činnostech či ve využití příběhů z literatury i ze života.

Tato zjištění naplnila podstatu 2. cíle

Během volné hry dětí jsem také sledovala, zda do aktivních a tvořivých rolí vstupují častěji děti staršího předškolního věku (5-6 leté), než děti mladší (3-4 leté). Již kolem třetího roku si děti hrály v roli ve hrách napodobivých (45%). Po adaptačním období tříletých dětí, které bylo velmi individuální, děti začaly vstupovat do interakce s jiným dítětem a hrát si spolu. Protože se jedná o skupinu heterogenní, velmi brzy se děti propojily vzájemnými sociálními kontakty (ve třídě jsou čtyři sourozenecké dvojice). Starší děti zapojily do her děti mladší, ale často docházelo ke konfliktům. S přibývajícím zkušenostmi docházelo jednak k přesnějšímu napodobování skutečnosti, ale i k jasnějšímu vymezení rolí a současně i k vnitřně důslednějšímu předstírání. Při pozorování konkrétní skupiny dětí jsem zjistila, že děti 3-4 leté byly v roli aktivnější, pokud byly ve skupině stejně starých dětí. U dětí ve věku 5-6 let byli v roli častěji aktivnější chlapci než dívky.

Tato zjištění naplnila podstatu 3. cíle

Z mého praktického pozorování i z teoretické části mé diplomové práce vyplynulo, že pro děti předškolního věku je hraní rolí přirozenou potřebou. Můžeme z výsledků výzkumu konstatovat, že čas vymezený pro spontánní činnosti v mateřské škole, je ve zkoumaném rámcovém režimu dne vyvážený, s činnostmi řízenými. Při celodenním pobytu dítěte v zařízení, což může být až 10 hodin, je dítě 4 hodiny organizováno a 6 hodin si může volně hrát. Ale vzhledem k tomu, že režim v mateřských školách je rozdílný, není možné tento výsledek uvádět, jako obecný. Záleží na preferenci a zaměření mateřské školy, i jednotlivých pedagogů. Bylo by otázkou dalšího zajímavého výzkumu srovnání různých mateřských škol. Při pozorování dětí během celodenního pobytu v mateřské škole jsem došla k závěru, že v režimu dne lze vytvořit i naplňovat podmínky pro spontánní činnosti dětí, ať v průběhu ranních her, při pobytu dětí venku či při odpoledních zájmových činnostech. Záleží na každém pedagogovi, zda dětem vytvoří dostatečný prostor pro spontánní činnosti a tím i podmínky ke spontánní rolové hře, zda nezkracuje prostor pro volnou hru dětí neúměrným zařazováním řízených organizovaných činností. Obdobně záleží i na každém rodiči, jaký prostor pro spontánní hru svého dítěte vytvoří.

Rodiče v dotazníku uvádějí, že 58% dětí má ve všední dny čas na spontánní aktivity 3 hodiny a více, zatímco o víkendu je to až 66% dětí. Pouze 2 hodiny času uvádí ve všední dny 22% dětí a o víkendu 33%. Dokonce někteří rodiče - 22% uvádějí, že čas pro spontánní aktivitu dětí je pouze 1 hodina ve všední dny, o víkendu pak 6%. Myslím si, že především ve všední dny potřebují děti více času na uspokojení potřeby a touhy po volné hře. Jedním z důvodů může být přílišná zaměstnanost rodičů, kdy děti zůstávají ve školce dlouho do odpoledne a času na hraní doma již nezbyvá. Dalším důvodem mohou být zájmové kroužky, kdy rodiče podléhají své představě o kvalitním zaměstnávání svých dětí a volí takové vyplnění volného času, kde jsou děti řízené a organizované. Nemůžeme tento čas nazvat spontánní aktivitou (přestože mnohé děti tam chodí rády). Setkávám se ve své praxi s rodinami, které se orientují na výkon dítěte a upřednostňují organizované vzdělávání volného času. Jsou ale i rodiny, kde volná hra a spontánní činnost dětí předškolního věku je dominantní, protože rodiče si uvědomují její důležitost. Výsledky dotazníku se staly předmětem diskusí, jelikož vypovídají o

situaci v naší mateřské škole (dotazník vyplnilo 75% rodičů), vedly k zamyšlení, měření a zkoumání možností mateřské školy

Toto zjištění částečně naplnilo podstatu 4. cíle

Moje práce na dané téma v rovině teoretické i praktické byla pro mě velmi cenná a zajímavá nejen pro vlastní osobnostní, ale i zejména pro profesní růst. Diplomová práce mě velmi obohatila v oblasti studia teorie s oporou o praktické pozorování dětí, což jako učitelka i jako vedoucí učitelka uplatním při podpoře spontánních činností předškolních dětí, ať už ve vlastní práci s dětmi, tak při komunikaci s rodiči, ale i při vzdělávání a vedení svého pedagogického kolektivu v mateřské škole.

Každé předškolní dítě má právo na spontánní hru spojenou s přirozeným vstupováním do rolí a my, dospělí, bychom toto jejich právo a přirozenou potřebu měli nejen respektovat, ale pomoci mu prostor pro volné spontánní činnosti vytvářet.

Literatura

BEČVÁŘOVÁ, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení*. Portál, Praha 2003. ISBN 80-7178-537-7.

CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MULLEROVÁ, A.: *Volná hra*, Portál, Praha 1995. ISBN 80-7178-011-1.

CAILLOIS, R.: *Hry a lidé*, Nakladatelství Studia Ypsilon, Praha, 1998.

ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1987.

ČINČERA, J.: *Práce s hrou pro profesionály*. Grada, Praha 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

FINK, E.: *Oáza štěstí*, Mladá fronta Praha, 1992.

HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*, Portál, Praha 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HOLÉCYOVÁ, O., BERDYCHOVÁ, J.: *Hry v mateřské škole*, Státní pedagogické nakladatelství. Praha 1961.

HRABAL, V.: *Sociální psychologie pro učitele*, Karolinum, Praha 2002. ISBN 80-264-0436-1.

HUIZING, J.: *Homo Ludens*, Dauphin, 2000. ISBN 8072720201.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Portál 2001, Praha. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*, Grada, Praha 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada, Praha 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

MACHKOVÁ, E. et al.: *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*. Artama, Praha 1992.

MERTIN, V., GILLNEROVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál, Praha 2003. ISBN: 978-80-7367-627-8.

MILLAROVÁ, S.: *Psychologie hry*, Panorama, Praha 1978. ISBN 11-039-78.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL.V: *Hra a hračka v životě dítěte*, Státní nakladatelství Praha 1980.

OPRAVILOVÁ, E.: *Předškolní pedagogika II, Hra* (cesta k poznání předškolního dítěte). Technická univerzita v Liberci 2004. ISBN 80-7083-786-1.

OPRAVILOVÁ, E.: *Rok v mateřské škole*. Portál 2003, Praha. ISBN 80-7178-847-3.

PFEFFER. S.: *Rozvíjíme emoce dětí*. Portál, Praha 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*, Portál, Praha 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.

SOMR, M.: *Úvod do metodologie metod a výzkumu*. České Budějovice 2006. ISBN 80-239-8227-3.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000. ISBN 80 7178-308-0.

VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada 2008. ISBN 80-247-1865-0.

Přílohy

1) Tabulky pozorování jednotlivců

Jméno dítěte:

I. S čím si hraje						
II. Jakou roli dítě hraje						
III. Co používá k hraní role a) kostým b) rekvizitu c) hračku d) nic						
IV. Čím je role inspirována a) činnostmi v MŠ b) rodinou c) televizním pořadem d) jiný zdroj						
V. Znak role a) aktivní b) pasivní c) tvořivá						
VII. Datum pozorování						

2) Pozorování celé skupiny předškolních dětí při spontánních činnostech

Celkový počet dětí																	
Počet dětí v roli																	
Datum pozorování																	

3) Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče, oslovuji Vás touto cestou s prosbou o vyplnění dotazníku, týkajícího se volné hry dětí předškolního věku. Dotazník je anonymní a s výsledky tohoto malého výzkumu, sloužícího ke zjištění pravdivosti některých tvrzení do diplomové práce, budete seznámeni. Správné odpovědi prosím zakroužkujte!

Děkuji, Jitka Luňáková.

1. Věk dítěte (počet let, počet měsíců):

2. Pohlaví dítěte: a) děvče

b) chlapec

3. Kolik času denně věnuje Vaše dítě spontánní hře (hře kdy není nijak organizován, kdy si hraje podle svého zájmu)

- ve všední den – a) 1 hodinu b) 2 hodiny c) 3 hodiny a více

- o víkendu - a) 1 hodinu b) 2 hodiny c) 3 hodiny a více

4. Jakou hru (typ, nebo druh hry) upřednostňuje:

a) stavebnice b) kostky c) kreslí si d) hraje si na někoho, na něco (hra v roli)

e) prohlíží si knihy f) hraje si s auty g) hraje si s panenkami h) upřednostňuje jiný

druh hry (uved'te jaký).....

5. Pokud si hraje na někoho, na něco, jakou roli zastává ve hře nejčastěji:

- a) zvíře (jaké) b) jiné dítě c) dospělého (uved'te konkrétně) d) fantazijní roli
(uved'te jakou) e) jinou roli (uved'te
jakou).....

6. Čím je tato jeho hra v roli (na někoho, na něco) většinou inspirována:

- a) tím co zažil v mateřské škole
b) tím co zažil v rodině
c) tím co viděl v televizi
d) jiným zdrojem (uved'te jakým).....

7. Co potřebuje k hraní role:

- a) kostým
b) hračku
c) rekvizitu
d) nic

8. Myslíte si, že má hra v roli pro dítě předškolního věku nějaký význam, že je pro něj důležitá?

- a) trochu ano b) ano c) velmi d) asi ne e) vůbec ne f) nevím

Pokud vás napadá nějaký důvod proč je důležitá, napište jej:

.....
.....
.....